Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270552
Centre d'intérêt : 320

Laflamme, Bastien

La formation des futurs enseignants au Québec, au Canada et aux Etats-Unis / Bastien Laflamme ; Direction de la recherche -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 1991
vi, 189 p. ; 28 cm. -- (Etudes et analyses / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement)

Comprend du texte en anglais. Code : 28-2535, 9091-9011, 28-1972-8788-1144. Comprend des bibliogr

ISBN 2-550-15623-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale de la recherche et du développement

Descripteur(s) : Formation des enseignants • Formation pratique • Stage • Programme de formation • Rôle de l'enseignant • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Québec (Province) • Canada • Etats-Unis

Les trois textes rassemblés dans la présente publication concernent la formation des enseignants au Québec, au Canada et aux Etats-Unis. Le texte portant sur le Québec a trait à la formation pratique des futurs enseignants dans les universités, formation préparant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire du même qu'à l'enseignement secondaire et collégial. Des expériences intéressantes menées dans certaines universités québécoises sont relevées. Les deux autres textes débordent le cadre de la formation pratique pour traiter de la formation des enseignants de façon générale. Le premier examine les programmes de formation des enseignants ainsi que des expériences connexes intéressantes effectuées dans les universités canadiennes. Le second fait part de la situation de la formation des enseignants dans certains états américains avec les programmes, législations et expériences intéressantes.

Type de document

Recherche et développement

28-2535

LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS AU QUÉBEC, AU CANADA ET AUX ÉTATS-UNIS

ÉTUDES ET ANALYSES

Québec

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

Ministère de l'Éducation

Direction générale de la recherche et du développement

28 2535

LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS AU QUÉBEC, AU CANADA ET AUX ÉTATS-UNIS

Bastien Laflamme

Février 1991

Direction de la recherche

PRÉSENTATION

Les trois textes rassemblés dans la présente publication concernent la formation des enseignants au Québec, au Canada et aux États-Unis.

Le texte sur le Québec a trait à la formation pratique des futurs enseignants dans les universités du Québec.

Les deux autres textes débordent le cadre de la formation pratique pour traiter de la formation des enseignants de façon générale. Il ne s'agit pas d'études exhaustives, mais d'une revue d'expériences intéressantes dans certaines provinces canadiennes et dans quelques États américains.

Ces trois documents exploratoires avaient déjà connu une diffusion informelle dans l'ensemble du réseau universitaire. Nous avons pensé qu'une nouvelle publication sous une couverture unique les rendrait accessibles à une plus large audience.

Page

UNIVERSITÉ DE LETHBRIDGE, ALBERTA 63

UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA, EDMONTON 65

UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE BRITANNIQUE 67

UNIVERSITÉ DE L'OUEST DE L'ONTARIO 69

UNIVERSITÉ YORK, ONTARIO 71

UNIVERSITÉ DE TORONTO, ONTARIO 75

UNIVERSITÉ DE LA SASKATCHEWAN 77

CONCLUSION 85

ANNEXE 1 - BIBLIOGRAPHIE 87

ANNEXE 2 - PERSONNES-RESSOURCES 89

ANNEXE 3 - THE PRACTICUM IN ONTARIO'S TEACHER TRAINING PROCESS (A Discussion Paper) 91

PARTIE III - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS : PROGRAMMES, LÉGISLATIONS, ET EXPÉRIENCES INTÉRESSANTES

INTRODUCTION 117

WASHINGTON 119

UNIVERSITÉ WESTERN DE WASHINGTON 121

EVERGREEN/WESTERN TEACHER EDUCATION PROGRAM 123

MINNESOTA 125

UNIVERSITÉ DU MINNESOTA (MINNEAPOLIS) 127

UNIVERSITÉ DE MANKATO. 131

TABLE DES MATIÈRES

Page

PRÉSENTATION 1

TABLE DES MATIÈRES iii

PREMIÈRE PARTIE : SITUATION DE LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

INTRODUCTION 1

I - ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE . . . 3

1. Nombre de stages 3
2. But des stages 3
3. Moment et répartition des stages 4
4. Durée des stages 5
5. Supervision des stagiaires 7
6. Évaluation des stagiaires 7

II - ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL 11

1. Nombre de stages 11
2. But des stages 11
3. Moment et répartition des stages 11
4. Durée des stages 12
5. Supervision des stagiaires 13
6. Évaluation des stagiaires 13

CONCLUSION 17

ANNEXE 1 - EXPÉRIENCES INTÉRESSANTES 19

ANNEXE 2 - UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE : ENCADREMENT DES STAGIAIRES 21

ANNEXE 3 - UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL : FORMATION DES ENSEIGNANTS 23

Page

ANNEXE 4 - UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL : RÉSEAU D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS 25

ANNEXE 5 - UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL : PROGRAMME D'ACTIVITÉS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS (ENSEIGNANTS ASSOCIÉS) ET PROJET D'ÉCOLES ASSOCIÉES 27

ANNEXE 6 - PROJET PILOTE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL 29

ANNEXE 7 - RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX 31

ANNEXE 8 - UNIVERSITÉ CONCORDIA : MODALITÉS D'ADMISSION 33

ANNEXE 9 - UNIVERSITÉ BISHOP : STAGES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE 35

ANNEXE 10 - TERMES UTILISÉS 37

ANNEXE 11 - BIBLIOGRAPHIE. 39

ANNEXE 12 - PERSONNES-RESSOURCES 41

PARTIE II - PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET EXPÉRIENCES CONNEXES INTÉRESSANTES DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES

INTRODUCTION 47

UNIVERSITÉ SIMON FRASER, COLOMBIE BRITANNIQUE 49

UNIVERSITÉ ACADIA, NOUVELLE-ÉCOSSE 51

UNIVERSITÉ DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD 55

UNIVERSITÉ MEMORIAL, TERRE-NEUVE 59

Page

UNIVERSITÉ DE LETHBRIDGE, ALBERTA 63

UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA, EDMONTON 65

UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE BRITANNIQUE 67

UNIVERSITÉ DE L'OUEST DE L'ONTARIO 69

UNIVERSITÉ YORK, ONTARIO 71

UNIVERSITÉ DE TORONTO, ONTARIO 75

UNIVERSITÉ DE LA SASKATCHEWAN 77

CONCLUSION 85

ANNEXE 1 - BIBLIOGRAPHIE 87

ANNEXE 2 - PERSONNES-RESSOURCES 89

ANNEXE 3 - THE PRACTICUM IN ONTARIO'S TEACHER TRAINING PROCESS (A Discussion Paper) 91

PARTIE III - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS : PROGRAMMES, LÉGISLATIONS, ET EXPÉRIENCES INTÉRESSANTES

INTRODUCTION 117

WASHINGTON 119

UNIVERSITÉ WESTERN DE WASHINGTON 121

EVERGREEN/WESTERN TEACHER EDUCATION PROGRAM 123

MINNESOTA 125

UNIVERSITÉ DU MINNESOTA (MINNEAPOLIS) 127

UNIVERSITÉ DE MANKATO. 131

	Page
CALIFORNIE	139
UNIVERSITÉ DE L'ÉTAT DE CALIFORNIE À LOS ANGELES	143
ORÉGON	145
UNIVERSITÉ DE L'ORÉGON	147
UNIVERSITÉ DE PORTLAND STATE, OREGON	153
TENNESSEE	157
COLLÈGE BELMONT - NASHVILLE	163
UNIVERSITÉ DU KANSAS	165
UNIVERSITÉ DE SOUTH FLORIDA	169
TEXAS	173
UNIVERSITÉ EAST TEXAS STATE	175
CONCLUSION	177
ANNEXE 1 - BIBLIOGRAPHIE	179
ANNEXE 2 - PERSONNES-RESSOURCES ET ORGANISMES CONSULTÉS	183
ANNEXE 3 - The "National Teacher Examination" (NTE)	187
ANNEXE 4 - Le "California Basic Educational Skills Test" (CBEST)	189
ANNEXE 5 - INCENTIVE PROGRAMS - 1988	191

PREMIÈRE PARTIE

SITUATION DE LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

un trimestre comporte deux stages, par exemple : observation (un stage) et intégration (un stage) au premier trimestre, et prise en charge (un stage) au deuxième trimestre.

Dans tous les cas, c'est donc au cours de la dernière année de formation que s'effectue le stage de prise en charge complète. Les projets pédagogiques sont expérimentés dans le milieu, soit lors des laboratoires de micro-enseignement (premier stage) ou lors de la prise en charge complète (troisième stage). Lorsque ces projets sont expérimentés en dehors des périodes de stage (Laval, par exemple), ils le sont en concordance avec les cours de didactique généralement donnés durant la dernière année de formation.

4. Durée des stages

Le nombre total de jours passés dans le milieu varie d'une université à l'autre. Toutefois, la majorité des universités (six) offrent de 60 à 80 jours de stage. Théoriquement, il n'y a que 12 à 30 p. cent du temps consacré à l'observation et à l'intégration (début de prise en charge de certains aspects de la tâche). Il faut rappeler qu'en pratique, cette proportion de temps tend à diminuer. La prise en charge complète occupe donc de 70 à 88 p. cent du temps total de stage.

Les traits doubles sur le graphique de la page suivante servent à indiquer, lorsque l'information était disponible, la portion de temps consacrée dans chaque université à l'observation et à l'intégration par rapport au nombre total de jours de stage.

INTRODUCTION

La description de la situation de la formation pratique des enseignants dans les universités québécoises exige l'établissement d'une distinction entre ce qui est proposé, d'une part, aux futurs enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et, d'autre part, à ceux qui s'orientent vers l'enseignement au secondaire et au collégial. Il ne s'agit pas d'une règle fixe, mais cette façon de classifier la formation à l'enseignement permet une meilleure synthèse des caractéristiques et un regroupement plus adéquat d'éléments comparables.

Bien que les quatre ordres d'enseignement (éducation préscolaire[1], primaire, secondaire et collégial) soient présentés par paires, les composantes retenues sont les mêmes. En effet, le nombre de stages, le but de chacun d'eux, le moment et la répartition des activités pratiques, la durée de chacune de ces activités, ainsi que la supervision et l'évaluation, constituent les points à partir desquels une vision globale de la situation pourra émerger.

La rédaction du présent rapport a été possible grâce à l'obtention de la documentation relative aux programmes offerts dans les universités québécoises. Pour chacune d'elles, on a communiqué avec une personne de la faculté des services d'éducation et demandé de la documentation et de l'information. Il a été possible d'inclure dans le rapport presque toutes les universités québécoises, étant donné leur nombre limité.

---

1 L'éducation préscolaire n'est pas un ordre d'enseignement à proprement parler.

On trouvera dans les annexes la description des expériences intéressantes ou des projets de réforme mis en application par certaines universités. De plus, la consultation des tableaux accompagnant le texte pourra contribuer à éclairer les différentes sections et à donner une vision d'ensemble.

I - ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
(Tableau 1, p. 9)

1. Nombre de stages

Les stages à l'éducation préscolaire et au primaire dans les universités au Québec sont généralement au nombre de trois.

2. But des stages

Les objectifs de ces stages s'inscrivent dans un continuum qui va de l'observation à la prise en charge complète de l'enseignement. Au cours du premier stage, l'étudiant doit habituellement concentrer ses efforts sur l'observation et sur l'assistance qu'il doit apporter à l'enseignant associé. Pendant le deuxième stage, il participe de plus en plus à l'animation de la classe et à la planification des cours. La prise en charge complète des activités reliées à la profession survient au troisième stage; l'enseignant associé devient alors l'observateur critique des actions du stagiaire.

Bien que ces objectifs soient assez clairement définis dans les guides, la prise en charge complète de la tâche de l'enseignant associé survient en général concrètement avant le troisième stage. Dans certains cas, dès le premier stage, seulement quelques jours ou périodes sont consacrés à l'observation avant une prise en charge complète de l'enseignement par le stagiaire.

La préparation à la pratique s'effectue dans certains cas (quatre) grâce au micro-enseignement. Ce dernier fait donc partie des activités reliées au premier stage.

3. Moment et répartition des stages

L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire pouvant être divisés en trois cycles (éducation préscolaire, primaire premier cycle et deuxième cycle), certaines universités ont cru bon d'imposer la tenue d'un stage pour chacun des cycles. Ainsi, un étudiant ayant effectué son premier stage à l'éducation préscolaire doit choisir un des deux cycles qui restent pour son deuxième stage, et l'autre cycle, pour son dernier stage. L'Université du Québec à Chicoutimi a toutefois prévu que le premier stage doit s'effectuer à l'éducation préscolaire, le deuxième, au premier cycle du primaire, et le troisième, au deuxième cycle du primaire. Dans la majorité des universités, toutefois, le cycle auquel s'effectue le stage est fonction du choix du stagiaire et des possibilités de placement.

Afin d'accentuer le lien théorie-pratique, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université de Montréal ont inclus, dans les cours précédant le troisième stage, l'élaboration d'un projet pédagogique que l'étudiant doit mettre à l'essai lors de sa prise en charge de l'enseignement. D'autres universités, telle Laval, offrent des aménagements semblables, mais à l'intérieur de cours de didactique. Dans ces établissements, les étudiants vont expérimenter leur projet dans l'école en dehors de leurs périodes de stage. Les expériences sont habituellement de très courte durée (une période à l'Université Laval) et visent l'application de théories didactiques présentées pendant les cours.

La répartition des stages dans la période de formation s'effectue de deux façons, selon qu'il s'agit d'un baccalauréat ou d'un certificat en enseignement (dernière année de formation). La plupart des universités (pour le baccalauréat) favorisent une répartition des stages sur les trois ans de formation, à raison d'un stage pour chaque groupe de deux trimestres. Dans le cas d'un certificat, on retrouve un stage pour chacun des deux trimestres au minimum (habituellement

un trimestre comporte deux stages, par exemple : observation (un stage) et intégration (un stage) au premier trimestre, et prise en charge (un stage) au deuxième trimestre.

Dans tous les cas, c'est donc au cours de la dernière année de formation que s'effectue le stage de prise en charge complète. Les projets pédagogiques sont exprimentés dans le milieu, soit lors des laboratoires de micro-enseignement (premier stage) ou lors de la prise en charge complète (troisième stage). Lorsque ces projets sont expérimentés en dehors des périodes de stage (Laval, par exemple), ils le sont en concordance avec les cours de didactique généralement donnés durant la dernière année de formation.

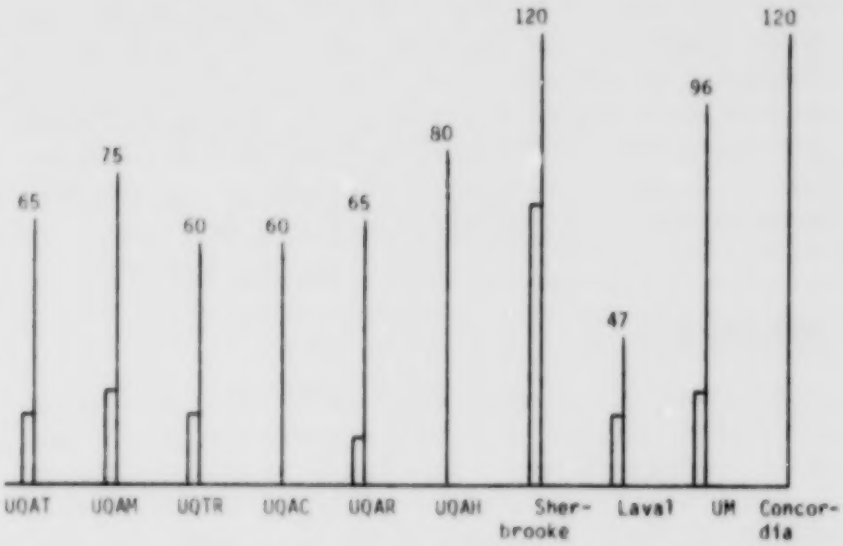
4. Durée des stages

Le nombre total de jours passés dans le milieu varie d'une université à l'autre. Toutefois, la majorité des universités (six) offrent de 60 à 80 jours de stage. Théoriquement, il n'y a que 12 à 30 p. cent du temps consacré à l'observation et à l'intégration (début de prise en charge de certains aspects de la tâche). Il faut rappeler qu'en pratique, cette proportion de temps tend à diminuer. La prise en charge complète occupe donc de 70 à 88 p. cent du temps total de stage.

Les traits doubles sur le graphique de la page suivante servent à indiquer, lorsque l'information était disponible, la portion de temps consacrée dans chaque université à l'observation et à l'intégration par rapport au nombre total de jours de stage.

DURÉE DES STAGES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

(Nombre total de jours de stage par université)



NOTE : Le graphique n'indique aucune donnée pour l'Université Bishop, car elle n'offre que des programmes de deuxième cycle. En ce qui concerne l'Université McGill, les informations ne nous sont pas parvenues à temps pour être intégrées au graphique.

Dans la plupart des cas, les 15 à 20 premiers jours sont consacrés à l'observatioon et à l'intégration au milieu. Le reste du temps représente la prise en charge d'activités d'enseignement (tâche ou partie de tâche ou projet d'intervention préparé dans un cours à l'université). Il ne faut pas oublier qu'il s'agit ici de données théoriques.

5. Supervision des stagiaires

La supervision du stagiaire engage dans tous les cas la participation de l'université. Un professeur ou une personne engagée par l'université se rend habituellement dans le milieu une fois par stage. On s'attend donc que l'enseignant qui reçoit le stagiaire assume la majeure partie de la tâche de supervision. Des séminaires ont lieu à l'université avant, pendant ou après les stages et sont généralement animés par le professeur-superviseur.

En ce qui concerne la formation ou la préparation des enseignants associés à la supervision, trois universités présentent des projets intéressants expliqués en annexe aux pages A-2, A-4 et A-5. La plupart des universités n'offrent aux enseignants associés qu'un guide expliquant le contenu, la démarche, les rôles des participants et l'évaluation du stage.

6. Évaluation des stagiaires

L'évaluation du stagiaire s'effectue sous deux formes. Il y a d'abord une évaluation formative, qui invite le stagiaire à se questionner sur son enseignement. L'enseignant a aussi un rôle important à jouer et l'on s'attend qu'il formule des commentaires constants et éclairants au stagiaire, ayant la chance de pourvoir observer ce dernier. Le deuxième type d'évaluation est sommatif et vise la sanction du stage (réussite ou échec).

Pour tous les programmes de stages et pour toutes les universités, l'évaluation sommative exige la participation du stagiaire, de l'enseignant associé et du représentant de l'université. Le stagiaire doit remettre un rapport décrivant les activités accomplies dans le milieu de même que certains travaux, tels que plans de cours, tests et exercices élaborés pendant le stage. L'enseignant associé doit,

pour sa part, remplir une fiche d'évaluation ou produire un rapport. Tous ces documents sont par la suite remis au superviseur de l'université qui, à la lumière de ces informations et de sa visite ou de ses visites dans le milieu, sanctionne le stage. D'autres documents ou commentaires de la direction de l'école ou des élèves peuvent également être pris en considération.

Tout comme pour la préparation de la supervision, trois universités présentent des projets ou réalisations intéressantes en ce qui a trait à l'évaluation des stages. Ils sont décrits plus en détail en annexe aux pages A-2, A-4, A-5 et A-6.

TABLEAU 1

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Universités	Nombre de stages	But	Moment	Durée	Supervision	Évaluation	Remarques
UQAT	3	1. Observation et prise en charge	mars	15 jours	Projet d'encadrement cf. A-2	Professeur de l'université	. Participation à "SIMA", cf. A-1 . Projet d'encadrement, cf. A-2
		2. Prise en charge	novembre	6 semaines	Projet d'encadrement	Professeur	
		3. Projet d'intervention	janvier	4 semaines	Projet d'encadrement	Professeur	
UQAM	3	1. Observation et intégration au primaire ou au préscolaire (1cycle)	1er trimestre	20 jours	1 visite, professeur de l'université	Professeur de l'université	. Formation des enseignants par famille, cf. A-3
		2. Prise en charge (préscolaire) (1 cycle)	3e trimestre	20 jours	1 visite	Professeur	. L'étudiant doit toucher aux 3 cycles.
		3. Prise en charge au primaire ou au préscolaire (2cycle)	4e trimestre	35 jours	2 visites	Professeur	
UQTR	3	1. Observation et intégration (préscolaire)	2e trimestre	15 à 10 jours	1 visite, professeur de l'université	Professeur	. Un cours est associé à chaque stage.
		2. Prise en charge (1cycle du primaire)	3e trimestre	10 à 22 jours	1 visite	Professeur	. L'étudiant doit toucher aux 3 cycles.
		3. Prise en charge (1cycle du primaire	4e trimestre	18 à 22 jours	1 visite	Professeur	
UQAC	3	1. Observation et prise en charge (préscolaire)	janvier	4 semaines	Professeur de l'université	Professeur	. Participation à "STAGE", cf. A-1 . L'étudiant doit toucher aux 3 cycles.
		2. Observation et prise en charge (1er cycle)	janvier	4 semaines	Professeur	Professeur	
		3. Observation et prise en charge (2e cycle)	janvier	4 semaines	Professeur	Professeur	
UQAR	4	1. Trois laboratoires d'intégration et micro-enseignement	répartis sur 3 trimestres	Ponctuel	Quelques visites, rencontre à chaque semaine, professeur	Professeur	. La séance de prise en charge se fait dans une classe.
		2. Prise en charge	5e trimestre	1 session	Idem, professeur	Professeur	
UQAH	3	1. Micro-enseignement	1er trimestre		Professeur/milieu	Professeur	. Collaboration avec le milieu, cf. A-4
		2. Prise en charge	Hiver	60 jours	Professeur/milieu	Professeur/milieu	
		3. Prise en charge	Hiver	40 jours	Professeur/milieu	Professeur/milieu	
U. de Sherbrooke	3	1. Intégration	1re année	20 jours	Professeur/enseig.	Professeur	
		2. Observation et prise en charge	2e année	30 + 10 jours	Professeur/enseig.	Professeur	
		3. Observation et prise en charge	3e année	35 + 25 jours	Professeur/enseig.	Professeur	
U. Laval	2 ou 3	1. Intégration	Automne	17 jours	Professeur/enseig.	Professeur	. Projet pilote
		2. Initiation	Automne	3 semaines	Professeur/enseig.	Professeur/milieu	
		3. Prise en charge	Hiver	3 semaines	Professeur/enseig.	Professeur/milieu	
U. de Montréal	3	1. Intégration	1re année fin d'année	24 jours	Professeur	Professeur	. Les vendredis sont réservés pour des séminaires.
		2. Prise en charge	2e année janvier	30 jours	Professeur	Professeur	
		3. Projet pédagogique	3e année automne	62 jours	Professeur	Professeur	. Projet de formation enseignants associés et d'écoles associées cf. A-1, A-6
Concordia	5	1. Introduction	1re année	1 jr/semaine pendant 1 semestre	Enseignant associé	Enseignant associé et superviseur de l'université	Processus d'admission très sévère
		2. Socialisation	2e année	½ jr/semaine pendant 1 semestre			
		3. Aptitudes de travail et analyse	2e année	8 séances par semestre			
		4. Apprentissage de l'enseignement	3e année	12 semaines	4 visites des superviseurs pr chacun des deux derniers stages		
		5. Idem	3e année	7 semaines			

N.B. On n'a pas tenu compte de l'Université Bishop dans le présent tableau, car elle n'offre que des programmes de deuxième cycle. En ce qui concerne l'Université McGill, les informations ne nous sont pas parvenues à temps pour être intégrées au tableau.

II - ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL
(Tableau 2, p. 15)

1. Nombre de stages

On retrouve généralement deux stages en formation des enseignants au secondaire et au collégial. Seulement un des programmes de l'Université de Sherbrooke et un de l'Université du Québec à Trois-Rivières en offrent trois.

2. But des stages

Tout comme pour les stages à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le but de la formation pratique est de faire passer les stagiaires de l'observation à la prise en charge. Le premier stage est une période d'observation et de prise en charge graduelle, alors que le deuxième permet une prise en charge complète.

La période d'observation lors du premier stage est généralement très courte (quelques jours), le stagiaire participant très tôt aux activités d'enseignement.

Dans toutes les universités, les stages s'effectuent en général entièrement au secondaire ou au collégial. L'alternance ne semble pas encouragée ni même permise entre ces deux ordres d'enseignement.

3. Moment et répartition des stages

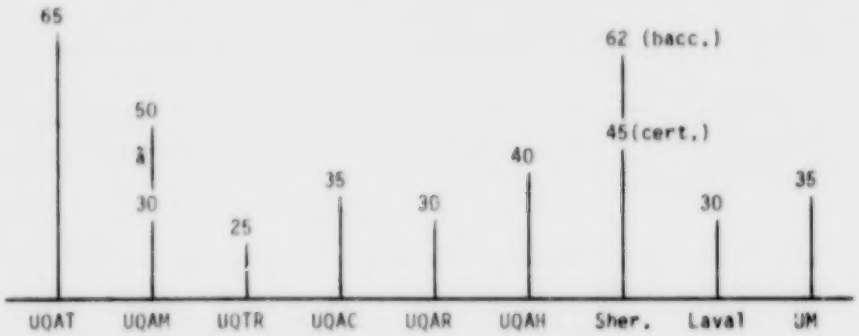
Lorsque la préparation à l'enseignement survient en dernière année de formation, les stages sont généralement répartis sur les deux

trimestres, soit un stage à l'automne et un à l'hiver. Seules l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université de Sherbrooke procèdent différemment (voir tableau 2).

4. Durée des stages

La durée totale de la formation pratique varie d'une université à l'autre, mais se situe entre 30 et 40 jours pour plusieurs d'entre elles. Le premier stage est toujours plus court ou de même durée que le deuxième.

DURÉE DES STAGES AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL
(Nombre total de jours de stage par université)



NOTE : Le graphique n'inclut pas l'Université Concordia, car dans cet établissement, chaque département (mathématique, langues, etc.) est responsable de la préparation de ceux qui auront à enseigner les matières propres au département. Il n'y a donc pas de politique commune. L'Université Bishop est également absente du graphique, car elle n'offre que des programmes de deuxième cycle. En ce qui concerne l'Université McGill, les informations ne nous sont pas parvenues à temps pour être intégrées au graphique.

Dans la plupart des cas, les 15 à 20 premiers jours sont destinés à l'observation et à l'intégration au milieu, et parfois à une prise en charge graduelle. Le reste du temps est consacré à l'enseignement proprement dit.

5. Supervision des stagiaires

La supervision des stagiaires est semblable à ce qui a été précédemment décrit pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Un professeur ou une personne engagée par l'université se rend à l'école de une à quatre fois (habituellement une fois) pour chaque stage. Des séminaires sont également donnés à l'université par le superviseur avant, pendant ou après le stage. Encore ici, c'est l'enseignant associé qui doit assumer la majeure partie de la supervision.

En ce qui concerne la préparation des enseignants associés à la supervision, quelques réalisations ou projets intéressants sont décrits en annexe aux pages A-2, A-4, A-5 et A-6. Toutefois, la plupart des universités n'offrent aux enseignants associés qu'un guide de stage contenant des informations sur la démarche, le contenu, les rôles des participants et l'évaluation.

6. Évaluation des stagiaires

L'évaluation des stagiaires est également envisagée sous deux aspects pour les stages au secondaire et au collégial. Le stagiaire est invité à réfléchir sur ses actions et à les évaluer (évaluation formative) avec l'aide de l'enseignant associé; ce dernier communique le fruit de ses observations. Le deuxième aspect de l'évaluation est sommatif et vise à sanctionner le stage. Dans tous les

cas, l'évaluation sommative exige la participation du stagiaire, de l'enseignant associé et du professeur-superviseur de l'université. Le stagiaire doit produire un rapport décrivant les activités accomplies de même que certains travaux, tels plans de cours, tests ou exercices élaborés pendant le stage. L'enseignant associé doit, pour sa part, remplir une fiche d'évaluation ou produire un rapport. C'est à la lumière de ces documents que le professeur-superviseur prend une décision quant à la réussite ou à l'échec du stage. Dans certains cas, la direction de l'école et même les élèves peuvent être invités à participer à l'évaluation.

Tout comme pour la préparation à la supervision, l'évaluation fait l'objet de projets intéressants dans trois universités. Les projets sont décrits aux annexes A-2, A-4, A-5 et A-6.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL

TABLEAU 2

Université	Nombre de stages	But	Moment	Durée	Supervision	Évaluation	Remarques
[illegible]	3	1. Observation et prise en charge 2. Prise en charge 3. Projet d'intervention	mars novembre janvier	15 jours 6 semaines 6 semaines	Projet d'encadrement (cf. A-2) Projet d'encadrement Projet d'encadrement	Professeur de l'université Professeur Professeur	. Participation à "STAGE", cf. A-1 . Encadrement, cf. A-2
[illegible]	2	1. Observation et intégration 2. Prise en charge		15 à 25 jours 15 à 25 jours	Professeur/enseig. Professeur/enseig.	Professeur/enseig. Professeur/enseig.	. Formation des enseig. par famille, cf. A-3 . L'étudiant touche aux 3 cycles
[illegible]	2	1. Observation et micro-enseignement 2. Enseignement		variable 40 à 45 périodes	Professeur Professeur/enseig.	Professeur Professeur	. Le cours est associé à chaque stage . L'étudiant touche aux 3 cycles
[illegible]	2	1. Intégration 2. Prise en charge	janvier février	3 semaines 20 jours	Professeur/enseig. Professeur/enseig.	Professeur Professeur	. Participation à "STAGE", cf. A-1
[illegible]	2	1. Intégration 2. Prise en charge	5e sec. régulier 6e sec. régulier	3 semaines 3 semaines	Professeur	Professeur	
[illegible]	2	1. Observation et prise en charge 2. Prise en charge	1er trim. (dernière année) 2e trim. (dernière année)	20 jours 20 jours	Professeur/milieu Professeur/milieu	Professeur/milieu Professeur/milieu	. Collaboration avec le milieu, cf. A-4
U. de Sherbrooke	2 (bac. ens.) 1 (CAPES) (1 an)	1. Intégration 2. Prise en charge 1. Observation 2. Intégration 3. Prise en charge	1re année 1re année début d'année novembre mars	22 jours 40 jours 3 à 5 jours 5 à 10 jours 6 semaines	2 à 4 visites, professeur Professeur Professeur/enseig. Professeur/enseig. 2 à 4 visites	Responsable pédagogique Responsable pédagogique Responsable Responsable	. CAPES: pour étudiants diplômés bac. ès lettres
U. Laval	2 (secondaire) (collégial)	a. Intégration et initiation 2. Prise en charge	automne hiver	3 semaines 3 semaines	Professeur/enseig. Professeur/enseig.	Professeur Professeur	
[illegible]	2 (certificat)	1. Préparation 2. Enseignement	novembre mars	15 jours 1 mois	Professeur/[illegible] responsable projet) Professeur-[illegible] responsable projet)	Professeur/[illegible] responsable projet) Professeur/[illegible] responsable projet)	. Projet de formation des enseignants et d'écoles associées, cf. A-1, A-6

N.B. On n'a pas tenu compte de l'université Bishop dans le présent tableau, car elle n'offre que des programmes de deuxième cycle. En ce qui concerne l'université McGill, les informations ne nous sont pas parvenues à temps pour être intégrées au tableau.

CONCLUSION

Les responsables de stages dans les universités ont fréquemment fait mention du problème de la supervision lors des conversations téléphoniques. La distance des écoles et le nombre de stagiaires, en plus du climat, font qu'il est difficile pour le superviseur de l'université d'être présent plus que quelques heures dans l'école où s'effectue le stage.

Un autre problème qui découle du premier concerne l'évaluation du stagiaire. Le superviseur de l'université étant responsable de cette évaluation, la courte période de temps passé avec le stagiaire complique la tâche. Le superviseur s'en remet ainsi aux documents produits par l'enseignant associé et le stagiaire, sans vraiment pouvoir vérifier ce qui s'est effectivement déroulé lors du stage. L'étudiant se retrouve donc dans une situation où il doit tenter de respecter la façon de faire de l'enseignant associé, l'imiter en quelque sorte; il doit en même temps mettre en pratique les théories vues à l'université, tout en ne déplaisant pas à l'enseignant associé, qui assume une bonne part de l'évaluation. Housego et Boldt[1], ainsi que Wideen et Holborn[2], font d'ailleurs bien état du problème, qui ne se limite pas au Québec.

---

1 The Alberta Journal of Educational Research, vol. 31, n° 2, juin 1985, p. 121.

2 Revue canadienne de l'éducation, vol. 11, n° 4, automne 1986, p. 520 à 574.

ANNEXE 1

ÉXPÉRIENCES INTÉRESSANTES
(Québec)

Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE)

Les universités du Québec à Chicoutimi et en Abitibi-Témiscamingue sont à la base de ce groupe de recherche. La publication du bulletin "STAGE" et les recherches effectuées dans les universités du Québec visent à établir un réseau de communication et d'échanges entre les participants à la formation pratique des enseignants.

Sources : Stage : Formation pratique à l'enseignement, GRAPE, vol. 1, n° 1, hiver 1989.

Madame Marie-Marthe Hébert
Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE 2

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE : ENCADREMENT DES STAGIAIRES

Un nouveau projet d'encadrement des stages a été a l'essai en 1988-1989. À cause de l'étendue du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du nombre croissant de stagiaires, on a fait appel à cinq personnes-ressources (une par commission scolaire) afin de seconder le professeur de l'université.

Ces personnes-ressources ont donc reçu une formation de l'université. Leur encadrement et leur soutien pendant les stages étaient assurés par le professeur de l'université. Leur tâche consistait à participer à la supervision et à l'évaluation.

Il y a eu six rencontres entre le professeur de l'université et les personnes-ressources du début de novembre à la fin d'avril. Ces rencontres visaient la formation des personnes-ressources et le suivi de l'encadrement du stage.

Source : Projet d'encadrement des stagiaires du programme 7812, par Rosanne Valois, Guy Perreault et Nicole Mailloux, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, août 1988.

ANNEXE 3

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL : FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ce sont les responsables de la formation qui voient à la préparation des enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Les enseignants du secondaire sont formés selon des programmes propres à leur discipline, ce qui peut entraîner des différences dans les stages.

En plus des stages obligatoires, l'université offre des stages facultatifs, qui permettent aux étudiants de se familiariser avec d'autres formes d'activités pédagogiques. Les étudiants peuvent ainsi élaborer et animer des projets pédagogiques répondant à des objectifs préalablement établis et d'une durée de 15 à 25 jours. De plus, le stagiaire peut effectuer un stage à l'extérieur du Québec, dans une autre province ou dans un autre pays. Il est alors mis en présence d'un autre système d'éducation. Ce stage, qui a lieu au début du trimestre d'hiver, dure quatre semaines. Il est précédé par des activités de préparation à l'automne et est suivi d'un projet de diffusion. Les étudiants assument leurs frais de déplacement.

Sources : Annuaire 1988-1989, Université du Québec.

Madame Claire Landry
Université du Québec à Montréal

ANNEXE 4

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL : RÉSEAU D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Dans ce projet, la supervision exige la participation des écoles (polyvalentes). Un des directeurs adjoints détenteur d'une maîtrise ou en voie de l'obtenir, est responsable des stagiaires. Ces adjoints sont habituellement habitués à la supervision pédagogique et sont engagés à titre de chargés de cours par l'université. Les salaires qui devraient leurs être versés sont redistribués dans l'école et servent à l'achat de matériel.

Un professeur d'université assiste l'adjoint afin d'assurer le respect de la philosophie du programme, et d'aider à choisir et à former les enseignants associés. On vise donc la formation d'un réseau grâce à la participation de l'université, des directions d'école et des enseignants.

L'évaluation relève encore en partie de l'université, bien que l'on tente d'amener les gens du milieu à en assumer une partie en les formant. Cette démarche est encore timide à cause de ses implications (syndicales, professionnelles, etc.).

Source : Monsieur Euclide Charron
Université du Québec à Hull

ANNEXE 5

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL : PROGRAMME D'ACTIVITÉS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS (ENSEIGNANTS ASSOCIÉS) ET PROJET D'ÉCOLES ASSOCIÉES

Le rôle de l'enseignant dans la formation des stagiaires

Une étude exploratoire menée en 1987 a permis de déceler trois types de difficultés relatives au stage : rapports entre l'enseignant et l'étudiant, travail en équipe et contexte de formation.

À propos des rapports entre l'enseignant et l'étudiant, on peut particulièrement noter le partage du pouvoir, le manque de temps pour discuter de pédagogie et apprendre à se connaître, et le manque de confiance des enseignants à l'égard des stagiaires. Le fait que les jeunes enfants ont à partager leur affection entre leur professeur et le stagiaire peut aussi être source de problèmes.

En ce qui a trait au travail en équipe, l'absence de conditions de base, le manque d'information des stagiaires sur le fonctionnement de la classe, la peur que le stagiaire manque d'initiative et l'incertitude de l'enseignant quant au besoin d'intervenir en classe (discipline ou explications) sont les principaux problèmes rencontrés.

L'expression des attentes mutuelles, par exemple, le fait d'expliquer à l'enseignant les exigences du stage, de demander au stagiaire de faire plus que de l'enseignement régulier (de faire preuve d'initiative), et le manque de temps pour des rencontres (commentaires, points négatifs, etc.), sont les difficultés relatives au contexte de la formation.

Le projet d'écoles associées

Après l'étude exploratoire, un réseau d'écoles associées a été mis sur pied; les problèmes les plus fréquents ont été notés et le choix des habiletés à développer dans le projet de formation s'est fait en conséquence.

Deux habiletés devraient être développées en priorité : la capacité de travailler en équipe et la capacité de formuler des commentaires, la première touchant le rôle du stagiaire et la seconde, celui de l'enseignant.

La formation des enseignants

Quatre demi-journées de formation pour les enseignants ont donc été planifiées; les thèmes abordés étaient les suivants : la fonction de l'enseignant dans la formation des étudiants en stage, l'élaboration du projet de stage et un bilan de l'expérience.

Afin d'assurer la corrélation de la pratique et de la réflexion, la formation s'effectue pendant la période de stage.

Sources : Étude exploratoire sur le rôle de l'enseignant dans la formation des futurs enseignants et proposition d'un programme d'activités de formation, Université de Montréal, décembre 1987, Nicole Fortin, Nicole Morency, FSE.

Nicole Fortin et Michel Carbonneau
Université de Montréal

ANNEXE 6

PROJET PILOTE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

En collaboration avec le ministère de l'Éducation et la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), l'Université Laval a mis en marche un projet pilote d'une durée de trois ans afin d'améliorer la formation pratique des enseignants dans le milieu scolaire.

Le projet vise plus particulièrement à favoriser une meilleure intégration de la formation pratique et de la formation théorique, à assurer une plus grande concertation entre l'université et le milieu, et à déterminer la nature des fonctions des enseignants associés. On veut également valoriser et reconnaître le statut d'enseignant associé dans le processus de formation des futurs enseignants. On évaluera enfin les résultats de l'expérience d'une école associée dans la formation des futurs enseignants.

Déroulement des activités des stagiaires

Août à septembre :	cinq jours d'adaptation et d'intégration au milieu scolaire
Octobre à novembre :	cinq jours d'observation encadrée dans la discipline et exploration/observation dans d'autres matières
	dix jours d'initiation à l'enseignement d'une discipline et début de prise en charge de l'enseignement
Janvier à mars :	quinze jours de prise en charge de l'enseignement d'une discipline

Rôles des participants

Les stagiaires dans une même discipline sont supervisés par un didacticien ou un chargé de travail de l'université. Celui-ci demeure à la disposition des stagiaires pour répondre à leurs besoins, prépare et anime les séminaires, intervient à titre de personne-ressource et participe à l'évaluation.

Les enseignants associés, pour leur part, reçoivent une formation à la supervision et à l'encadrement des stagiaires. Leurs principales tâches consistent à participer à la vidéoscopie, à accueillir les stagiaires, à intervenir et à fournir une rétroaction, à évaluer le travail des stagiaires et à participer à l'évaluation du projet.

Évaluation du projet pilote

Une évaluation formative et continue sera mise au point par les participants et une évaluation globale à la fin de l'expérience viendra compléter le projet.

Le Département de mesure et d'évaluation servira de conseiller pour l'évaluation du projet.

Source : Projet d'école associée entre l'Université Laval et la Commission des écoles catholiques de Québec dans le cadre de la formation pratique des futurs enseignants du secondaire, Carmen Asselin, FSE, Université Laval, mars 1989.

ANNEXE 7

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Parmi les universités du Québec, quatre offrent diverses formes de stages aux enseignants en formation qui pratiquent déjà la profession. Ces universités sont l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Hull (UQAH) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il est possible que d'autres universités offrent des possibilités de ce genre.

Cf. : Annuaires

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) offre une préparation à l'enseignement aux autochtones et cette préparation comprend des stages dans le milieu visé.

Cf. : Université du Québec, Annuaire 1988-1989.

ANNEXE 8

UNIVERSITÉ CONCORDIA : MODALITÉS D'ADMISSION

L'Université Concordia applique des modalités d'admission rigoureuses et propres à la formation des enseignants. Trois lettres de référence doivent accompagner la demande d'admission. Deux de ces lettres doivent provenir du milieu scolaire, et l'autre, d'un ancien employeur. Les relevés de notes universitaires ou collégiales sont également exigés. Le candidat doit enfin répondre à un questionnaire, afin de faire connaître ses dispositions à l'égard de la profession.

Tout ceci vise à assurer la qualité des personnes qui s'engageront dans le programme de formation, à la fois sur le plan des résultats scolaires et sur celui de la personnalité.

Source : Dr. Lois J. Baron, director of Early Childhood Education, Department of Education, avril 1989, (conversation téléphonique).

ANNEXE 9

UNIVERSITÉ BISHOP : STAGES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Les stages s'effectuent dans plus d'une école, au Canada et aux États-Unis. La pratique de l'enseignement occupe la moitié du programme de formation d'un an. Tant du côté pratique que théorique, on vise à faire des enseignants en formation de futurs "généralistes".

Les stagiaires sont tenus d'effectuer une partie de leur stage au primaire et l'autre partie au secondaire. Les titulaires d'un diplôme de l'établissement ont donc, grâce à ce programme, la formation nécessaire pour enseigner aux deux ordres d'enseignement.

Source : Academic Calendar 1988-1989, Bishop's University.

ANNEXE 10

TERMES UTILISÉS
(en ordre alphabétique)

Enseignant associé : enseignant qui accepte de recevoir un stagiaire. Ses fonctions sont d'accueillir le stagiaire, de lui offrir l'occasion d'observer des activités reliées à l'enseignement et de prendre ces activités en charge.

Évaluation formative : évaluation visant à offrir une rétroaction au stagiaire par voie de commentaires et d'échanges afin de lui permettre d'améliorer son enseignement.

Évaluation sommative : évaluation des acquis du stagiaire visant à sanctionner le stage. Cette évaluation survient généralement à la fin des activités.

Intégration : participation graduelle du stagiaire à partir de l'arrivée dans le milieu jusqu'à une première prise en charge de certaines activités.

Micro-enseignement : enseignement à des petits groupes d'élèves ou enseignement en laboratoire (université).

Observation : période consacrée à l'initiation à l'enseignement par la prise de conscience de ce qui se déroule véritablement dans la classe et le rôle que l'enseignant y joue; le stagiaire peut avoir à prendre des notes ou à remplir un questionnaire et une grille d'observation.

Projet pédagogique : projet élaboré à l'université à l'intérieur de cours de didactique. Les travaux visent la planification de démarches afin de présenter le contenu ou une partie du contenu d'un cours de façon à susciter l'intérêt des élèves.

Représentant, professeur superviseur de l'université :

professeur ou personne engagée par l'université qui a comme responsabilité de voir au bon fonctionnement des stages des étudiants à sa charge. Cette personne se rend dans le milieu (les écoles où s'effectuent les stages) et doit en outre assister les stagiaires dans leurs activités, offrir un suivi à propos de ces stagiaires et apporter son appui aux écoles qui les reçoivent. Elle établit le lien entre l'école et l'université.

Tâche :

charge de travail d'un enseignant à temps complet.

Trimestre :

subdivision de l'année scolaire universitaire. Un trimestre compte habituellement de 13 à 15 semaines de cours.

ANNEXE 11

BIBLIOGRAPHIE

Université de Montréal, Annuaire général, 1988-1989.

Université de Sherbrooke, Annuaire général, 1988-1989.

Université Laval, Répertoire des cours du premier cycle, n° 16, 1988-1989.

Université du Québec, Annuaire, 1988-1989.

Université de Montréal, Étude exploratoire sur le rôle de l'enseignant dans la formation des futurs enseignants et proposition d'un programme d'activités de formation, FSE, Nicole Fortin et Nicole Morency, décembre 1987.

Université de Montréal, tous les Guides de stage, Syllabus de stages et Guides d'évaluation, 1988-1989.

Université de Sherbrooke, idem.

Université Laval, idem.

Université du Québec, idem pour chaque université.

The Alberta Journal of Educational Research, vol. 31, n° 2, juin 1985, p. 121.

Revue canadienne de l'éducation, vol. 11, n° 4, automne 1986, p. 570 à 574.

Université du Québec à Chicoutimi, Bulletin stage, vol. 1, n° 1, Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE), Département des sciences de l'éducation, hiver 1989.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Projet d'encadrement des stagiaires du Programme 7812, Rosanne Valois, Guy Perreault et Nicole Mailloux, août 1988.

Université Laval, Projet d'école associée entre l'Université Laval et la Commission des écoles catholiques de Québec dans le cadre de la formation pratique des futurs enseignants du secondaire, Carmen Asselin, FSE, mars 1989.

Bishop's University, Academic Calendar 1988-1989.

ANNEXE 12

PERSONNES-RESSOURCES

Université du Québec à Trois-Rivières :	René Potier (enseignement primaire et éducation préscolaire) Tél. : (819) 376-5095
	Gilles Nobert (secondaire et collégial) Tél. : (819) 376-5095
Université de Sherbrooke :	Suzanne Marchand secrétaire de Gaétan Allard (enseignement primaire) Tél. : (819) 821-7405
	André Beauchêne (enseignement secondaire) Tél. : (819) 821-7431
Université de Montréal :	Rosanne Lejeune secrétaire de Nicole Fortin (éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire) Tél. : (514) 343-7263
	Michel Carbonneau Tél. : (514) 343-5313
Université du Québec à Chicoutimi :	Jacinthe Bouchard (éducation préscolaire et enseignement primaire) Tél. : (418) 545-5313
	Louise Tremblay (enseignement secondaire) Tél. : (418) 545-5311

Université du Québec à Montréal :	Ghyslain Auger (éducation préscolaire et enseignement primaire) Tél. : (514) 282-8406
	Claire Landry Tél. : (514) 282-3818
	Yves Lajoie (secondaire et collégial) Tél. : 282-3716 (agent)
	Benoît Jacques responsable Tél. : (514) 282-3611
Université du Québec à Rimouski :	Lise Lamontagne (éducation préscolaire et enseignement primaire) Tél. : (418) 724-1692
	Yolande Tremblay (secondaire et collégial) Tél. : (418) 724-1695
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue :	Guy Perreault (secondaire et collégial) Tél. : (819) 762-0971 - poste 239
	Jeannine Dufour (éducation préscolaire et enseignement primaire) Tél. : (819) 762-0971 - poste 254
Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) :	Marie-Marthe Hébert Université du Québec à Chicoutimi Tél. : (418) 545-5368
	Renaud Gagnon Université du Québec à Chicoutimi Tél. : (418) 545-5377
Université du Québec à Hull :	Euclide Chartrand Tél. : (819) 595-4405
Université Laval :	Rachelle Barbeau

Université Concordia : Lois J. Baron
Tél. : (514) 848-2004

Bishop's University : Michael Jackson
Tél. : (819) 822-9658

PARTIE II

PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET EXPÉRIENCES CONNEXES INTÉRESSANTES DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la formation des enseignants est remise en question dans plusieurs universités canadiennes. Tout le monde s'entend sur la nécessité de revoir les programmes et des solutions ont déjà été proposées. Il va sans dire que l'aspect pratique de la préparation à l'enseignement occupe une grande part du débat. Toutefois, le questionnement va plus loin que le volet pratique de l'enseignement. On tente de revoir les conditions d'admission et la structure des programmes afin d'accentuer les liens entre la pratique et la théorie, les modes de supervision, la préparation des participants et la philosophie même des stages. Cette volonté de changement a pour but de former des professionnels disposant de bases théoriques solides et d'une bonne expérience à leur arrivée sur le marché du travail.

Le présent rapport propose un bref survol de quelques expériences et réalisations intéressantes au Canada en ce qui a trait aux éléments précédemment mentionnés. Plusieurs universités ayant été consultées, il est permis de croire que les informations incluses dans le rapport sauront éclairer le lecteur sur le type d'expériences et de réformes actuellement en cours dans les universités canadiennes, en ce qui a trait à la formation des enseignants.

Le texte qui suit ne constitue pas une étude comparative; afin d'éviter des répétitions, le Manitoba et le Nouveau-Brunswick n'y apparaissent pas. Les programmes offerts dans ces provinces étaient semblables à ceux d'autres provinces et déjà inclus dans le texte.

La documentation et les informations pertinentes à la rédaction du rapport ont été obtenues grâce à des contacts avec des représentants des facultés des sciences de l'éducation d'universités canadiennes. Les programmes ou les expériences les plus intéressantes et les plus innovatrices ont ensuite été retenus.

Le contenu du texte peut être divisé en deux grandes parties. Les cinq premières sections portent sur les différentes formes de programme. Les six autres sections décrivent des éléments des programmes ou des caractéristiques intéressantes reliées à des aspects de la formation des enseignants.

Le lecteur pourra finalement retrouver en annexe un document résumant la formation des enseignants offerte dans les établissements ontariens.

UNIVERSITÉ SIMON FRASER, COLOMBIE BRITANNIQUE
(Simon Fraser University)

Conditions d'admission

Dans cette université, la formation en enseignement ne commence qu'après l'obtention de certaines unités à l'intérieur de cours dans les matières à enseigner. Au primaire, ces unités correspondent à deux ans d'études dans des sujets divers reliés au contenu du programme du primaire. De plus, quatre cours sont obligatoires : un cours d'histoire du Canada, un cours de géographie du Canada, un cours de sciences en laboratoire et un cours de mathématique. Pour l'admission à la formation en enseignement au secondaire, on exige des candidats une majeure ou deux mineures dans des matières enseignées au secondaire.

Programme dit de perfectionnement professionnel (formation initiale)

Ce programme fait suite à l'acquisition des unités à l'intérieur de cours dans les matières à enseigner. Il est réparti sur trois trimestres. Le premier trimestre comprend deux volets, soit la théorie et la pratique de l'enseignement. Il y a donc alternance entre les expériences dans le milieu et les cours théoriques donnés à l'université. Le deuxième trimestre prévoit la pratique de l'enseignement dans une matière et à l'ordre d'enseignement correspondant aux études du stagiaire. La supervision est assurée par un enseignant associé et un superviseur de la faculté. Le dernier trimestre vise à compléter la formation des étudiants et offre des cours pouvant contribuer à éliminer les déficiences décelées en cours de stage et à consolider les acquis.

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL
(Professionnal Development Program)

Automne ou printemps

- Théories de l'enseignement
- Pratique de l'enseignement

Printemps ou été

- Stage d'un trimestre

Été ou automne

- Cours dans les matières à enseigner

Il ne faut pas oublier que ce progamme est offert à la suite de deux années d'études dans des matières pouvant être enseignées à l'enseignement primaire ou secondaire. À l'enseignement primaire, le contenu de ces deux années est général, alors qu'à l'enseignement secondaire, il s'agit d'une ou de deux matières.

Source : Professionnal Development Program (PDP), Simon Fraser University, Faculty of Education, 1988.

UNIVERSITÉ ACADIA, NOUVELLE-ÉCOSSE
(Acadia University)

"Professional Laboratory Experience Program"

Ce programme d'une durée de deux ans touche les aspects pratiques de la préparation à l'enseignement. Bien qu'il ne s'agisse pas d'études de deuxième cycle (maîtrise), le programme n'est offert qu'à la suite de l'obtention d'un baccalauréat comportant trois ans d'études dans une matière à enseigner. Le programme s'adresse aux étudiants qui se préparent à l'enseignement au primaire ou au secondaire et offre la possibilité d'inclure des unités en éducation spécialisée. Les activités vont de l'observation à la prise en charge complète de la tâche d'un enseignant.

Au premier trimestre, deux activités de prise de connaissance du milieu sont incluses dans l'horaire de l'étudiant. Au début, trois jours sont consacrés à la visite de deux écoles différentes et à des rencontres avec des représentants du "Nova Scotia Department of Education" et du "Nova Scotia Teachers Union". La deuxième activité, au milieu du trimestre, se résume à une semaine de connaissance et d'observation du milieu avec les gens qui seront présents lors du stage du début du deuxième trimestre. Cette semaine permet au stagiaire de prendre contact avec l'enseignant associé, de se faire une idée du progamme qu'il aura à enseigner, et de connaître les élèves. De plus, des activités d'assistance de l'enseignant associé sont également incluses. Il n'est pas prévu, à ce stade, que l'étudiant prenne en charge les activités d'enseignement.

C'est au début du deuxième trimestre, en janvier, qu'un premier véritable stage s'effectue. D'une durée de quatre semaines, ce stage débute par la prise en charge de quelques cours sous l'étroite supervision de l'enseignant associé et se termine par une semaine de prise en charge complète de la tâche d'enseignement. Pendant ce stage, l'évaluation est uniquement formative et ne vise que l'amélioration du rendement du stagiaire. De plus, ce dernier est visité par un membre de la faculté, qui formule des commentaires quant à son rendement en enseignement.

Les activités pratiques de la deuxième année débutent par un stage de neuf semaines au premier trimestre. Ce stage a pour principal objectif d'offrir aux étudiants la chance d'acquérir une meilleure expérience à l'école. Un coordonnateur de l'école veille à ce que le stagiaire participe à la vie du milieu et devienne conscient de son organisation. C'est au personnel de l'école que revient la tâche de déterminer la nature des expériences de l'étudiant, d'assurer la supervision et d'effectuer une évaluation formative du stagiaire.

La formation pratique se termine, au quatrième trimestre, par un stage de quatre semaines. Ce stage vise la prise en charge complète de l'enseignement. L'enseignant associé et le superviseur de la faculté s'occupent de la supervision et de l'évaluation sommative du stagiaire (réussite ou échec).

SCHÉMA DU PROGRAMME

Première année

Premier trimestre

- trois jours de visite et rencontre
- une semaine d'observation et de prise de connaissance du milieu

Deuxième trimestre

- trois semaines d'enseignement supervisé
- une semaine de prise en charge

Deuxième année

Premier trimestre

- neuf semaines d'enseignement et d'activités dans le milieu

Deuxième trimestre

- quatre semaines de prise en charge (évaluation sommative)

Source : Professional Laboratory Experience Program, Acadia University, School of Education.

UNIVERSITÉ DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD
(University of Prince Edward Island)

Programmes offerts

Cette université offre les deux programmes habituels, soit celui d'un an ("post-degree") et un programme de quatre ans. Dans les deux cas, on offre la formation à l'enseignement primaire ou au secondaire. Le programme d'un an comporte dix semaines de stage, quatre à la fin du trimestre d'automne et six à la fin du trimestre du printemps. Le baccalauréat en éducation (programme de quatre ans) comporte, pour sa part, douze semaines de stage réparties sur trois ans. Les stages ont lieu au trimestre du printemps de la première, deuxième et quatrième année.

On peut considérer que le programme de quatre ans comprend deux étapes. Les deux premières années comportent chacune cinq cours dans les matières à enseigner au trimestre d'automne, et quatre cours au printemps, toujours dans les matières à enseigner. De plus, il y a un stage à raison d'une demi-journée par semaine pendant ce même trimestre du printemps. À la suite de cette première étape, les étudiants doivent effectuer une demande d'admission pour les deux dernières années, qui comportent des cours dans différentes disciplines, des cours de psychologie, ainsi que des cours pratiques et des cours de méthodologie.

BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION - PROGRAMME DE QUATRE ANS

Enseignement primaire et secondaire

Première année

Automne :	. cinq cours dans les matières à enseigner
Printemps :	. principes et pratique en éducation . quatre cours dans les matières à enseigner

Deuxième année

Automne :	. cinq cours dans les matières à enseigner
Printemps :	. principes et pratique en éducation II . quatre cours dans les matières à enseigner

Admission formelle au programme

Troisième année

Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Automne : . communication . psychologie en éducation . trois cours dans les matières à enseigner	. communication . psychologie en éducation . trois cours dans les matières à enseigner
Printemps : . méthodes . mathématique moderne . trois cours dans les matières à enseigner	. méthodes . langue et littérature . quatre cours dans les matières à enseigner

Quatrième année

Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Automne : . langage et littérature . philosophie, sociologie ou histoire de l'éducation . statistique en éducation . trois cours dans les matières à enseigner	. programme d'études et enseignement . philosophie, sociologie ou histoire de l'éducation . statistique en éducation . trois cours dans les matières à enseigner et un cours à option
Printemps : . lecture . mesure et évaluation . quatre cours à option . stage	. programme d'études et enseignement . mesure et évaluation . trois cours à option . stage

PROGRAMME D'UN AN ("POST-DEGREE")
(Programme offert aux étudiants ayant terminé un baccalauréat ou des études équivalentes, et obtenu une moyenne d'au moins 65 p. cent)

Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Automne : . méthodes . communication . langue et littérature . psychologie en éducation . philosophie, sociologie ou histoire de l'éducation . statistique en éducation . quatre semaines de stage	. méthodes . communication . un cours à option . psychologie en éducation . philosophie, sociologie ou histoire de l'éducation . statistique en éducation . quatre semaines de stage
Printemps : . mathématique moderne . lecture . mesure et évaluation . trois cours à option . six semaines de stage	. langue et littérature . programme d'études et enseignement . mesure et évaluation . trois cours à option . six semaines de stage

Sources : Calendar 1988-1990, University of Prince Edward Island, p. 89-91.

Information about the One Year B. Ed. Program, University of Prince Edward Island.

UNIVERSITÉ MEMORIAL, TERRE-NEUVE
(Memorial University)

La préparation à l'enseignement au primaire et au secondaire, à l'Université Memorial, s'articule autour d'un programme de 50 unités réparties sur 10 semestres. Ce programme se termine habituellement en cinq ans. La troisième année de formation, appelée "Professional year", est celle qui retient l'attention. Elle est située à mi-chemin du programme et consiste en une répartition du temps de formation entre la théorie et la pratique. L'admission à ce programme est possible après la douzième année.

"Professional year"

Durant cette année, l'étudiant séjourne dix jours dans une école. Cette étape du programme vise des objectifs précis. Tout d'abord, les contacts avec le milieu scolaire permettent au stagiaire de porter un jugement éclairé sur sa volonté de poursuivre le programme de formation à l'enseignement. Cette période permet également d'intégrer pratique et théorie. L'acquisition d'une philosophie de l'éducation est également favorisée pendant cette année. Le stagiaire peut enfin faire l'expérience de l'enseignement individualisé ou à de petits groupes.

La composante pratique de la troisième année de formation met l'accent sur l'observation, la participation et les activités d'enseignement. L'observation d'enseignants, l'acquisition d'information sur le fonctionnement de l'école, l'examen des programmes et l'accomplissement de certaines tâches, telles la correction de travaux et l'utilisation d'appareils audio-visuels, constituent un premier contact avec le milieu. Le stagiaire peut par la suite observer quelques styles d'enseignement, examiner les différences entre les élèves et recueillir de

l'information en ce qui a trait à l'organisation et à la gestion de la classe. Il peut, en outre, se familiariser avec le matériel scolaire et prendre en charge certaines activités d'enseignement individuel et d'enseignement à un groupe ou à plusieurs.

Il convient, toutefois, de préciser que l'observation demeure l'aspect le plus important des expériences dans le milieu au cours de la troisième année. Des instruments d'observation devraient idéalement être fournis au stagiaire par le professeur de l'université. Aucune précision n'est donnée quant au type d'enseignement ni au nombre d'heures à effectuer. Chaque stagiaire ayant son propre bagage de connaissances et d'expériences, il détermine ses besoins en compagnie de son maître de stage.

Il est fortement recommandé que les stagiaires ne s'engagent au début que dans des activités simples. Dans le cas d'un contact avec un groupe ou plusieurs, la tâche à accomplir devrait être clairement définie.

Stage prolongé

Le programme de formation se termine, en cinquième année, par un stage de treize semaines qui vient compléter la formation pratique des futurs enseignants. La supervision et l'évaluation de ce stage prolongé sont sous la responsabilité de l'université et de l'école.

Un superviseur de l'université est responsable d'administrer le stage et d'informer le personnel de l'école. Il doit, de plus, en collaboration avec l'enseignant associé, effectuer des visites à l'école. La direction de l'école qui reçoit le stagiaire donne à ce dernier les renseignements généraux concernant le fonctionnement et les caractéristiques de l'établissement. L'enseignant associé, qui a le plus

d'influence sur la qualité du stage, doit préparer les élèves à recevoir le stagiaire comme un de ses collègues, établir de bonnes relations de travail, l'encourager à poser des questions et à explorer le milieu. Il doit, en plus, discuter des responsabilités du futur enseignant, faire la démonstration de bonnes façons de procéder, servir de personne-ressource et faciliter l'autonomie de ce dernier.

Observation et enseignement

Bien que l'on doive tenir compte des différences individuelles, on s'attend que le stagiaire passe de l'observation à l'enseignement au moment opportun. La charge de travail du stagiaire devrait augmenter graduellement pour atteindre au moins une demi-tâche d'enseignement. De plus, toutes les deux semaines, une journée est habituellement consacrée à des séminaires auxquels le stagiaire doit assister.

Évaluation du stagiaire

Des discussions entre l'enseignant associé et le superviseur de l'université devraient avoir lieu périodiquement. Une note devrait aussi être remise par chacun d'eux au directeur des stages ("Director of student teaching"), qui attribue la note finale. L'enseignant associé et le superviseur de l'université reçoivent à cette fin un formulaire d'évaluation détaillé. À la fin de chaque période de trois semaines, l'enseignant associé doit aussi remettre un rapport écrit sur les progrès du stagiaire. Un rapport de mi-semestre, réalisé par l'enseignant associé et le superviseur de l'université, est remis au stagiaire, afin de l'éclairer sur le cheminement parcouru.

FORMATION DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Première année

- cours en arts et en sciences

Deuxième année

- cours en arts et en sciences
- introduction aux études en éducation

Troisième année

("Professional year")

- dix cours en éducation
- stage d'initiation

Quatrième année

- cours avancés en arts et en sciences
- cours avancés en éducation

Cinquième année

- cours à terminer
- stage prolongé de treize semaines

Sources : Handbook on Student Teaching : Education 4000, Memorial University of Newfoundland.

Professional year Program B. Ed. Primary, Elementary. Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education.

Guidelines for Interns, Co-Operating Teachers, Principals and University Supervisors. Student Teaching Division, Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education.

UNIVERSITÉ DE LETHBRIDGE, ALBERTA
(University of Lethbridge)

Programme de cinq ans

Un nouveau programme de cinq ans est actuellement préparé à l'Université de Lethbridge. Le programme vise à combiner les aspects scolaires et pédagogiques de la formation en enseignement, tout en incluant les stages. L'admission à ce programme s'effectue après douze années de scolarité. Les deux premières années constituent la première phase du programme, à la suite de laquelle une demande d'admission est faite à la faculté d'éducation.

Les deux premières années sont donc interprétées comme des "pre-education years", alors qu'on qualifie les trois autres de "professional years". Les activités pratiques sont réparties comme suit : un stage au cours des deux premières années, des laboratoires de stratégie d'enseignement au trimestre d'automne de la troisième année ("professional year I") et un stage de quatre semaines au printemps de cette même année scolaire; un stage au printemps de l'année suivante ("professional year II") et un stage à l'automne, au début de la cinquième année ("professional year III"). Le tableau qui suit vise à schématiser l'organisation du programme et la répartition des stages.

Source : Revised Teacher Education Program (11/89), University of Lethbridge, Faculty of Education, 1989.

PROGRAMME DE CINQ ANS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT
UNIVERSITÉ DE LETHBRIDGE

"Pre-Education" - deux ans

- huit cours d'une majeure
- "arts et sciences"
- orientation en enseignement - un stage

ADMISSION À LA FACULTÉ D'ÉDUCATION

"Professional year I"

Automne	Printemps
. psychologie . programme d'études et enseignement . séminaires en enseignement . langage en éducation . laboratoires de stratégies d'enseignement	. programme d'études et enseignement (majeure) . programme d'études . média et informatique . "arts et sciences" . stage de quatre semaines

"Professional year II"

Automne	Printemps
. "arts et sciences"	. trimestre consacré à l'enseignement primaire ou secondaire . stage

"Professionnal year III"

Automne	Printemps
. stage de trois semaines . éducation	. éducation . "arts et sciences"

UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA (EDMONTON)
(University of Alberta)

Les stages en régions éloignées

Étant donné la relative proximité des trois universités albertaines, situées à Edmonton, Lethbridge et Calgary, une entente informelle a été prise entre celles-ci, afin d'éviter le placement de stagiaires provenant d'une université dans des centres urbains géographiquement plus rapprochés d'une autre université.

Pour cette raison, il devient nécessaire de placer certains stagiaires dans des régions plus ou moins éloignées de la région immédiate de l'université. De plus, le placement d'un stagiaire dans ces régions se fait en fonction de la disponibilité d'un enseignant associé qualifié et d'un superviseur régional de stages. Ce rôle est habituellement confié à un directeur d'école de la région en question.

On peut se procurer au Bureau de placement des stagiaires une liste d'écoles et de commissions scolaires pouvant fournir diverses formes d'aide, telles que l'assistance financière, le logement et autres services. Le service des stages tente de venir en aide aux personnes qui pourraient éprouver des problèmes reliés au stage en régions éloignées.

Sources : Practicum : Secondary Route (2), Field Services, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton, 1988-1989.

Idem, Elementary Route (2-3).

UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE BRITANNIQUE
(University of British Columbia)

La supervision des stagiaires

Avant que les conseillers de l'université ne s'engagent dans la supervision de stagiaires, ils doivent suivre un cours en supervision pédagogique offert par la faculté. Les éléments de contenu sont, dans l'ordre : "Introduction to Interpersonal Skills, Supervision, Roles of the Triad Members, Effective Instruction, Classroom Management, Data Collection, Supervision of Effective Instruction, Interpersonal Skills, Conferencing, Reflection on Teaching, Summative Evaluation and Reporting". Chacune des sections du cours vise l'atteinte d'objectifs précis, clairement définis. Le cours permet une prise de conscience de l'importance de la supervision et des moyens à prendre pour s'assurer que celle-ci soit de qualité.

Il faut noter que le cours est également offert aux enseignants associés et peut même faire l'objet de l'attribution d'unités par l'université. Il permet aux membres de la faculté et aux enseignants associés d'apprendre à travailler en collaboration, tout en ayant la même perception et la même compréhension de leur rôle respectif en présence des stagiaires.

Source : Supervision of Student Teaching : A Handbook for Supervisors, University of British Columbia, Faculty of Education, September 1987.

UNIVERSITÉ DE L'OUEST DE L'ONTARIO
(University of Western Ontario)

Projets pilotes

Afin d'explorer des solutions de rechange pour les modèles traditionnels de formation pratique, l'université encourage diverses expériences. Ces projets pilotes ont jusqu'à présent porté sur des changements dans le placement des stagiaires : un stage dans une seule école, ou expériences dans plusieurs. On a également exploré divers types de supervision : formation des enseignants associés et des stagiaires à la supervision de pairs, enregistrement vidéo, rétroaction, etc.

La Faculté d'éducation encourage ces innovations et est prête à coopérer avec tous les participants. Toute proposition ou discussion en ce qui a trait à d'autres approches est bienvenue.

Source : Practicum Handbook 1988-1989, sous-titre : A Manual for Associate Teachers and Student Teacher, the University of Western Ontario, Faculty of Education.

UNIVERSITÉ YORK, ONTARIO
(York University)

Rôles de l'enseignant associé et du stagiaire

L'Université York envisage les rôles que doivent jouer l'enseignant associé et le stagiaire différemment de la plupart des autres établissements. Ces rôles doivent évoluer tout au long du stage à la lumière des expériences vécues par l'enseignant associé et le stagiaire. On évite toutefois de revenir aux rôles de superviseur et de supervisé.

Le stage prolongé a pour objectifs d'intégrer le stagiaire à l'équipe de l'école et au personnel enseignant, et de lui faire connaître les élèves. Pour atteindre ces objectifs, les stagiaires sont placés dans les écoles qui cherchent activement à s'améliorer et qui, pour ce faire, ont besoin de ressources humaines additionnelles. Dans un tel contexte, les rôles de l'enseignant associé et du stagiaire sont redéfinis.

L'enseignant associé et le stagiaire doivent concentrer leurs efforts sur la détermination des besoins individuels ou collectifs des élèves. Ils procèdent par la suite à l'élaboration de méthodes ou de matériel afin de combler les besoins décelés. On évalue enfin le succès de la stratégie choisie d'après le rendement des élèves. En cas d'échec, on reconsidère le problème, en accordant toute l'attention requise aux besoins des élèves.

La situation artificielle selon laquelle l'enseignant associé doit laisser place au stagiaire, tout en le supervisant et en l'évaluant, fait place à une situation naturelle, où les deux travaillent dans un but commun.

Le stagiaire est donc un assistant plutôt qu'un fardeau supplémentaire pour l'enseignant associé. De plus, la Faculté d'éducation contribue ainsi à l'amélioration des activités de l'école.

Le professeur adjoint

Afin d'établir une relation ferme et durable entre les écoles et la Faculté d'éducation, l'Université York a créé le poste de professeur adjoint. Cette personne est à la fois un agent de la faculté et de la commission scolaire, et constitue le lien principal entre l'école et l'université.

La création et le maintien d'une bonne relation entre l'école et l'université passe donc par la communication entre ces deux partenaires, et cette communication est assurée par le professeur adjoint.

Évaluation

Dans la mesure du possible, on tente de soustraire l'enseignant associé à l'évaluation sommative du stagiaire. L'évaluation est donc centrée sur l'efficacité de ce qui a été mis en œuvre par l'équipe. L'amélioration du rendement des élèves devient la principale préoccupation de l'enseignant associé et du stagiaire. Le retrait du rôle d'évaluation permet de redéfinir ce qui doit être évalué et de faciliter la relation entre les parties.

L'évaluation sommative relève généralement du professeur adjoint et du responsable du cours à l'université. Cette évaluation porte sur les habiletés du stagiaire à soulever des questions et à y répondre, à accepter des responsabilités, à prendre des initiatives et à diriger des activités de façon originale, consciencieuse et efficace.

L'information provient principalement de l'auto-évaluation du stagiaire, des rencontres avec celui-ci, de l'atteinte des buts fixés et des discussions avec l'enseignant associé en ce qui a trait à l'influence de la présence du stagiaire sur la classe.

Les périodes d'observation du travail du stagiaire, la qualité de sa participation et les séances d'évaluation mensuelles complètent la liste de ce qui est à la portée du professeur adjoint pour l'évaluation du futur enseignant.

Cours de méthodologie

À York, la responsabilité de ces cours est partagée entre la Faculté d'éducation et la faculté chargée de l'enseignement de la matière scolaire en question. Un représentant de chacune de ces facultés participe à des séminaires, afin de faire bénéficier les stagiaires de connaissances non seulement sur les méthodes, mais aussi sur le contenu des cours.

Ceci permet d'éviter que les méthodes soient perçues comme séparées des disciplines et du travail à effectuer dans l'école, ce qui est fréquent chez les enseignants en formation.

Enseignant associé avec responsabilités spéciales

Les écoles secondaires où s'effectuent les stages ne peuvent pas toujours accueillir tous les stagiaires d'un même groupe universitaire. Par exemple, le groupe de professeurs d'anglais d'une école secondaire ne pourra peut-être pas recevoir tous les stagiaires participant au séminaire du mardi à l'université. Ainsi, on peut retrouver une majorité de stagiaires placés dans une école ou plus sous la tutelle

d'un professeur adjoint, mais il est possible que d'autres stagiaires soient placés dans certains établissements où l'on ne retrouve pas de professeur adjoint.

Dans de tels cas, la coordination du stage et l'évaluation formelle reviennent à un responsable de stage. Dans les écoles où il n'y a aucun enseignant portant le titre de professeur adjoint, ces responsabilités reviennent à un enseignant associé. Celui-ci accomplit alors les tâches de coordination et d'évaluation.

Journées séparées de stage

La formation pratique à York comprend des journées détachées et des périodes intensives de deux à quatre semaines. À raison d'une journée par semaine, les stagiaires se rendent dans une école et prennent la charge de certaines activités. Ceci permet à l'enseignant d'accorder plus d'attention pendant ce temps à certains élèves qui en ont besoin.

Lors de ces journées, il est égalemeent possible que le stagiaire s'engage dans des activités non directement liées à l'enseignement. La cueillette de données ou d'information, dans le cadre d'un travail pour un cours de son programme, est un bon exemple de ce qui peut être accompli en plus de l'enseignement. Idéalement, l'information recueillie pourrait servir au stagiaire et à l'enseignant associé, notamment pour la planification de leurs activités auprès des élèves.

Source : Pre-Service Teacher Education Handbook : Concurrent Program, University of York, Faculty of Education, January 1989.

UNIVERSITÉ DE TORONTO, ONTARIO
(University of Toronto)

"The learning Consortium"

Il s'agit d'un projet pilote qui vise à accroître la coopération entre les commissions scolaires ("school boards") et l'université, en matière de formation des enseignants. Une entente de trois ans a été signée par les différents partenaires, qui contribuent tous au financement du projet. Le ministère de l'Éducation ontarien accorde aussi son appui. Ce groupe poursuit ses activités depuis 1988.

Composition

"The Learning Consortium" est composé de six partenaires : quatre commissions scolaires, l'"Ontario Institute for Studies in Education" (OISE) et la Faculté d'éducation de l'Université de Toronto.

Objectifs

Le groupe vise trois objectifs. On veut d'abord implanter des programmes de formation et de perfectionnement. Dans un deuxième temps, on procède à l'évaluation des expériences et à la rédaction de textes faisant état des nouvelles connaissances. La transmission des résultats et des nouvelles connaissances en ce qui a trait à la formation des enseignants constitue le troisième des objectifs.

La pierre angulaire du projet est la collaboration entre les enseignants. Ceux-ci sont encouragés à réfléchir sur leur enseignement

ainsi que sur celui de leurs collègues. Le projet touche donc tant la formation initiale qu'à la formation en cours d'emploi (perfectionnement).

Réalisations

Pendant l'été, des séances de formation sont offertes aux enseignants. Encore ici, on met l'accent sur l'apprentissage au moyen de la coopération. On tente en plus d'établir un nouveau genre de relations du travail, à l'intérieur desquelles les enseignants pourraient trouver des moyens d'améliorer leurs activités en classe.

Un programme intensif de perfectionnement professionnel est actuellement mis en place. Ce programme ("Cadre of Trainers") permettra aux enseignants qui y auront participé d'apporter une nouvelle forme de soutien aux autres enseignants de leur école.

À l'automne 1989, on a offert un nouveau programme de formation initiale à quelques étudiants à l'Université de Toronto. Grâce à ce programme, les étudiants ont passé deux journées complètes par semaine dans des écoles des commissions scolaires faisant partie du groupe.

Des programmes d'assistance destinés aux nouveaux enseignants ("Support Programs for New Teachers") sont aussi mis en place afin de retirer le maximum des ressources offertes par les partenaires du projet.

Afin de répondre à des besoins précis et locaux, le "Learning Consortium" souhaite que des expériences semblables voient le jour, à plus ou moins long terme, dans tout le territoire de l'Ontario.

Source : A Partnership in Teacher Education, The Learning Consortium, 1989.

UNIVERSITÉ DE LA SASKATCHEWAN
(University of Saskatchewan)

Stage prolongé

Un stage de seize semaines complète la préparation à l'enseignement à l'Université de la Saskatchewan. Ce stage prolongé est effectué lors de la dernière année, au trimestre d'automne ou au trimestre d'hiver.

Les participants

Les activités de formation pratique à l'Université de la Saskatchewan sont sous la supervision d'un comité consultatif, le "Northern Joint Field Experiences Committee". Les trois principales fonctions de ce comité sont de faire des recommandations quant aux politiques de la formation pratique, de superviser la mise sur pied de programmes de stages, et d'agir à titre d'informateur afin que les objectifs et les principes des programmes soient bien compris dans les divers milieux en question. Quatre rencontres par année sont prévues.

Des représentants de tous les secteurs de l'éducation composent ce comité. On y retrouve un membre du ministère de l'Éducation, un membre de la "Saskatchewan School Trustees Association", un représentant de la "League of Educational Administrators", des directeurs d'école, huit membres de la "Saskatchewan Teachers Federation", quatre membres de la faculté du "College of Education" et un étudiant.

Le placement des étudiants est assuré par un coordonnateur de stage. Cette personne doit également assurer les liaisons entre le personnel de l'école, le "College of Education" et le "Field Experience

Office". De plus, elle doit s'assurer que les directeurs recrutent les meilleurs candidats possibles comme enseignants associés et organiser le contenu des séminaires avec l'approbation du "Northern Joint Field Experiences Committee". Elle doit enfin offrir des activités de perfectionnement aux superviseurs de l'université, être informée de la progression des étudiants et prendre les décisions finales en cas de difficultés ou de problèmes.

L'encadrement des stagiaires est assuré par les directeurs d'école qui les accueillent, ainsi que par les personnes et groupes de personnes décrits ci-dessous.

Tout d'abord, l'enseignant doit offrir au stagiaire l'environnement et le climat de travail appropriés. Il doit également assister à des séminaires offerts à l'université et s'appliquer à utiliser les informations qu'il y reçoit pour la supervision du stagiaire.

Étant donné l'importance du rôle de l'enseignant associé, on a établi des critères de sélection. Ce dernier doit :

- être détenteur d'un "professional certificate" et posséder au moins deux années d'expérience en enseignement;

- avoir une attitude enthousiaste et positive à l'égard de la profession;

- aimer travailler en collaboration avec d'autres enseignants;

- être capable de prendre des décisions et de les appliquer;

- avoir le souci constant de s'améliorer;

- être reconnu comme compétent par ses collègues et les administrateurs;

- être ouvert et tolérant à l'égard des valeurs d'autrui.

Les collègues de l'enseignant associé ont aussi un rôle à jouer au cours du stage. Ils doivent d'abord accepter le stagiaire comme membre du personnel de l'école. Le stage comportant des activités dans d'autres classes, les autres enseignants peuvent avoir à superviser certaines activités. Par conséquent, ils doivent formuler des commentaires appropriés au stagiaire et à l'enseignant associé. Ils peuvent finalement participer à l'évaluation formative des activités accomplies.

Le superviseur de l'université vient compléter la liste des gens responsables de l'encadrement du stagiaire. Son travail consiste à assurer les liaisons entre l'université, l'école et le stagiaire. Il anime les séminaires préparés par le coordonnateur qui assistera l'enseignant associé à appliquer des théories vues pendant les séminaires. Il veille à ce que la supervision soit efficace. Des discussions avec l'enseignant associé permettent d'évaluer les progrès du stagiaire et de planifier les activités à venir. C'est également le superviseur qui s'assure de l'uniformité des normes d'évaluation et qui intervient en cas de difficultés ou de problèmes rencontrés par le stagiaire.

Pour sa part, le stagiaire doit faire preuve de bonne volonté et participer aux activités prévues. Il doit prendre part aux séances d'évaluation de mi-semestre ainsi qu'à l'évaluation finale. On s'attend de plus que les stagiaires s'entraident et mettent leurs expériences en commun lors des séminaires.

Les objectifs et les activités du stage prolongé

Les seize semaines de stage visent à permettre à l'étudiant de développer ses aptitutdes à l'enseignement et à l'autocritique.

La répartition des activités se fait selon la description qui suit.

Semaines un et deux

- donner une leçon par jour ayant fait l'objet d'un plan complet et détaillé. Une rencontre avec l'enseignant associé doit avoir lieu avant et après la leçon;

- assister l'enseignant en travaillant avec des élèves seuls ou en petits groupes;

- observer les comportements des élèves et les méthodes d'enseignement;

- utiliser une période par jour pour planifier et préparer la matière à enseigner.

Semaines deux et trois

- mêmes activités, plus une leçon par jour.

Semaines quatre à sept

- troisième préparation de cours à présenter, qui peut être supervisée par un autre enseignant;

- l'enseignant associé doit informer l'enseignant des exigences relatives au plan de leçon;

Semaines huit à seize

- le stagiaire doit continuer à produire ses plans de leçon et l'enseignant doit superviser deux leçons par jour;

- on peut augmenter le temps d'enseignement du stagiaire en ajoutant des périodes d'enseignement dans d'autres classes et dans d'autres matières. Ceci exige la collaboration des collègues de l'enseignant associé;

- le stagiaire doit enfin assurer la charge complète de travail de l'enseignant associé pendant un minimum de deux semaines.

À l'enseignement primaire, toutes les matières doivent être touchées, alors que pour les stages à l'enseignement secondaire, trois matières au moins devraient être enseignées.

L'évaluation

Comme tous les stagiaires doivent enseigner dans d'autres classes, les autres enseignants participants doivent recueillir de l'information sur le rendement des stagiaires. Cette information est utile lors de l'évaluation formative de mi-semestre.

Pour ce qui est de l'évaluation finale, elle est sous la responsabilité de l'enseignant associé et du stagiaire, qui doivent remplir ensemble un formulaire d'évaluation.

La supervision

La supervision des stagiaires à l'Université de la Saskatchewan est envisagée de façon "humaniste". Le superviseur n'est donc pas l'expert qui dit quoi faire et comment le faire. Il est plutôt un aide réceptif qui doit écouter, assister et questionner. La supervision se résume donc en une relation d'aide basée sur la coopération.

Le modèle de supervision présenté aux superviseurs (enseignant associé et superviseur de l'université) comporte les quatres étapes décrites ci-dessous.

Planification :	établir les limites et les paramètres de la leçon.
Exposé préliminaire :	discussion et correction de la planification. On choisit les points particuliers sur lesquels l'attention de l'observateur devra être dirigée.
Observation :	prise en note de remarques pendant la leçon.
Exposé final :	discussion des résultats de l'observation et comparaison avec la planification.

Les séminaires

Les séminaires ont lieu à intervalles réguliers pendant le stage, ce qui permet de morceler la matière et de la rendre plus facilement assimilable. Les séminaires portent sur les cinq grandes phases par lesquelles l'atteinte des objectifs du stage doit passer. Il s'agit

d'abord de clarifier les comportements que les stagiaires doivent acquérir. Il faut par la suite justifier l'importance de ces comportements et leur efficacité. Des exemples doivent être présentés à l'aide de vidéos. Du côté pratique, il faut ensuite seconder le stagiaire dans l'acquisition de ces comportements et formuler des commentaires appropriés. Finalement, le développement de l'esprit critique face à son rendement et l'intégration des comportements souhaités à son style d'enseignement viennent compléter les étapes nécessaires à l'atteinte des objectifs poursuivis.

Source : The Internship and Supervision for Effective Teaching, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, 1989.

CONCLUSION

Voilà donc un bref tour d'horizon d'expériences intéressantes dans les universités canadiennes. Il convient toutefois d'ajouter quelques remarques.

La majorité des observateurs du monde de l'éducation s'entendent sur la nécessité des réformes actuelles en formation des enseignants. Bien que la qualité de l'enseignement soit remise en question tous les vingt ans, l'attention accordée actuellement aux enseignants ou aux futurs enseignants est sans précédent. Les durs coups portés à la profession par plusieurs et la remise en question de la valeur de la qualification de ses membres ne pouvaient que conduire à une révision des programmes de formation offerts dans les universités.

C'est d'ailleurs principalement du côté des universités que la prise en charge de la réforme s'est effectuée. En fait, la consultation des lois et règlements les plus récents en matière de formation des enseignants, pour chaque province canadienne, s'est avérée peu fructueuses. Ces lois et règlements sont d'ordre général et ne rendent pas compte des changements survenus dans les universités ces dernières années. Il faut de plus ajouter que les exigences qu'on y retrouve sont minimales et ne reflètent pas les efforts accomplis par les facultés d'éducation pour améliorer localement la préparation à la profession d'enseignant.

On trouvera finalement en annexe un document résumant la formation des enseignants offerte dans les établissements ontariens.

ANNEXE 1

BIBLIOGRAHIE

Professional Development Program (PDP), Simon Fraser University, Faculty of Education, 1988.

Professional Laboratory Experience Program, Acadia University, School of Education.

Calender 1988-1990, University of Prince Edward Island, 1989-1991.

Information About the One Year B. Ed. Program, University of Prince Edward Island.

Handbook on Student Teaching : Education 4000, Memorial University of Newfoundland.

Professional Year Program B. Ed. Primary, Elementary, Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education.

Guidelines for Interns, Co-Operating Teachers, Principals and University Supervisors, Student Teaching Division, Memorial University of Newfoundland, Faculty of Education.

Revises Teacher Education Program (11/89), University of Lethbridge, Faculty of Education, 1989.

Practicum : Secondary Route (2), Field Services, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton, 1988-1989.

Practicum : Elementary Route (2-3), Field Services, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton, 1988-1989.

Supervision of Student Teaching : A handbook for Supervisors, University of British Columbia, Faculty of Education, December 1987.

Practicum Handbook 1988-1989, sous-titre : A Manual for Associate Teachers and Student Teacher, the University of Western Ontario, Faculty of Education.

Pre-Service Teacher Education Handbook : Concurrent Program, University of York, Faculty of Education, January 1989.

A Partnership in Teacher Education, The Learning Consortium, 1988.

The Internship and Supervision for Effective Teaching, College of Education, University of Saskatchewan, Saskatoon, 1989.

ANNEXE 2

PERSONNES-RESSOURCES

Sylvia Foren, Simon Fraser University, (604) 291-3395

Sandy Fraser, Acadia University, (902) 542-4205

Gérald Arsenault, University of Prince Edward Island, (902) 566-0349

Doctor Williams, Memorial University, (709) 737-7554

Doctor Ritchie Whitehead, University of Lethbridge, (403) 329-2254

Doctor Andrea Borys, University of Alberta, (403) 492-0238

Charles Ungerlader, University of British Columbia, (604) 228-5221

Karol Beynon, University of Western Ontario, (519) 661-3182

Gilda Leitenberg, York University, (416) 736-5001

Michael Fullun, University of Toronto, (416) 978-3223

Jeannette Johnston, University of Saskatchewan, (306) 966-7654

Personnes-ressources d'universités canadiennes non incluses dans le travail

George Haley, University of New Brunswick, (506) 453-3519

Mariette Lupien, Université de Moncton, (506) 858-4402

Raymonde Tremblay, Université d'Ottawa, (613) 564-4296

Raymond Constant, Collège universitaire de Saint-Boniface, (204) 233-0210 (Manitoba)

Stewart Semple, Dalhousie University, (902) 424-3724 (Nouvelle-Écosse)

Personnes-ressources responsables de la formation des enseignants dans les provinces (ministère de l'Éducation)

ONTARIO :	Barry Denman, (416) 963-2808
MANITOBA :	Laura MacKuska, (204) 945-7943
NOUVEAU-BRUNSWICK :	Kevin McClusky, (506) 453-2785 Jim Campbell, (506) 453-3519
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD :	Ron Rice, (902) 368-4651
COLOMBIE-BRITANNIQUE :	Earl Cherington, (604) 356-2581 Anne-Mary Crowder (College of teachers) (604) 731-8170
ALBERTA :	Jeannette Hart, (403) 427-2045
TERRE-NEUVE :	Mrs Fitzgerald, (709) 576-6011
SASKATCHEWAN :	Eugene Hodgson, (306) 787-1185
NOUVELLE-ÉCOSSE :	Bratt Woodburry, (902) 424-6620

ANNEXE 3

THE PRACTICUM IN ONTARIO'S TEACHER TRAINING PROCESS
(A Discussion Paper)

E.F. O'Brien

INTRODUCTION

Teacher training in Ontario has had traditionally two major components, in-class lectures and a period of field experience known as the practicum. The latter, providing the opportunity for student teachers to apply educational theory in real classrooms under the aegis of practising teachers, has always been regarded as crucial by the Ontario Teachers' Federation, the teacher training institutions, and student teachers. To OTF, the practicum ensures that its members in the field affect directly the preperation of those who will become their colleagues and successors. To the training institutions, it provides an interface between theory and practice that allows for constant testing and upgrading of their programmes. To the student teacher, the practicum is the laboratory where one experiences the reality of working with children and begins to appreciate that teaching is at least as much an art as it is a science.

This report in no way claims to be a definitive analysis of the practicum in Ontario's teacher training process. It is, rather, a verbal "snapshot" of that component of the process as it functioned in the 1987-88 academic year and essentially represents a composite perspective of the members of the OTF Teacher Education Committee. Each is an educator practising in the geographic area served by one teacher-training institution and has been assigned as OTF liaison to that facility. It is from information provided by these individuals, and with some reference to institutional publications, that this report has been assembled.

It is to be noted that there is nothing judgemental intended here. University autonomy has led to the evolution of varied approaches to teacher training at the eleven faculties of education, schools of education, and teachers' colleges in Ontario. This report attempts merely to depict what is and not to prescribe what should be.

Please read the report with reference to the summary charts on pages 17 and 18.

THE PRACTICUM: FORMAT AND EVALUATION

While the practicum plays a key rule in the teacher-training process at all institutions, it varies significantly in format and evaluation. In approximately half the cases, the practicum is treated as a course in itself and is usually (but not always) assigned its own grade. In all other locations but one, the practicum is regarded as an element independent of the formal education courses that would appear on transcript and is evaluated most frequently with the summative designation of "pass/fail" or equivalent.

In one location (York, where only a three-year concurrent programme was offered in 1987-88)[1], the practicum comprises sections of three separate courses and is formally linked to Faculty methodology courses for evaluation. In all other locales, while course assignments may be carried out during the practicum, the links between Faculty curricula and practice teaching are informal as far as one component affecting evaluation in the other. That is, for the most part, "the practicum exists as a discrete entity rather as an integrated component in teacher education programmes."[2]

At all centres, no matter how successful one might be in other areas of the teacher training programme, the practicum must be "passed" before a candidate is granted the Bachelor of Education degree and/or recommended for an Ontario Teachers' Certificate.

PRACTICE TEACHING SESSIONS

Quantity

Since each institution structures its own timetable, it is not surprising that the pattern for practice teaching sessions varies widely from place to place. There is, however, a degree of consistency in the amount of time assigned to the practicum, at least in consecutive programmes, where all centres have from eight to ten weeks. (In several locations with an eight week formal practicum, there are also "field sessions" and "pre-practicums" where student teachers spend time in classrooms observing but not teaching).

Ten weeks would represent one-third of the instructional time available to a student in a university year, truncated as it is in April and abbreviated further by periods set aside for study and examinations. Regret is expressed by both students and instructors that more time is not available to the practicum, but one can well understand how no substantial increase could be granted within the constraints of the current university year without risk of diluting theoretical course content to the point of questionable relevancy. As one college candidly admits: "The pre-service program makes no pretense at producing highly competent finished teachers. We do attempt to give them the basic skills necessary to get started to teach".[3]

Evaluation Forms

Evaluation procedures for the practicum are in constant revision at most institutions and associate teacher evaluation forms across the province reflect this. Bracketed between the exclusively anecdotal and the meticulous check-list/marks gradations of Queens and Laurentian respectively, are a variety of hybrids attempting to balance normative comments, inventories of pedogogical skills, and formal grading in the quixotic search for a device that will satisfy all parties in the evaluation process.

The problem lies apparently in the differing philosophies and perspectives concerning teacher education among the elements that ideally should be in partnership. Associate teachers, while deriving personal and professional satisfaction from a nurturing or mentoring role, often feel uncomfortable when having to provide marks to competitive student teachers and, generally speaking, would opt for a strictly normative format. Faculties, expressing the view that the profession itself should screen new members, would prefer more specific summative evaluations from Associates (and for the most part do base practicum success or failure almost totally on the associates' reports). Student teachers are traditionally ambiguous when polled on the matter, emphasizing that any format would be acceptable if it were guaranteed "fair". Finally, school boards (claiming a voice in that they supply schools and personnel for training and would like to hire the best new teachers possible) are adamant that current associate teacher reports seldom differentiate clearly enough among excellent, mediocre and poor candidates to be a reliable guide in hiring.

Finding the ideal format for the associate teacher evaluation form promises to be a problem in search of a solution for some time. At two institutions the form has been revised for each of the past several years, and the current form will be replaced next year in at least one other location.

THE ASSOCIATE TEACHER

There are many terms used in Ontario for a classroom teacher supervising teachers-in-training, the names carefully chosen to imply distinctions in the role. For example, in the York concurrent model, an "adjunct professor" is a teacher freed from classroom duties one day a week throughout the year to coordinate the practicums of as many as fifteen "teacher condidates" in the school, to conduct seminars with these students at the university, and in general to serve as liaison between school and faculty. Staff members in the school with specific supervisory responsibility for the teacher candidates are called "host teachers". For convenience in discussion, adjunct professor, host teacher, master teacher, cooperating teacher, and the various other current synonyms will through the remainder of this paper be subsumed under the generic "associate teacher".

Whatever the title conferred, all parties are in agreement that it is the associate teacher who is the key to the success of the practicum. Indeed, "all evidence adduces to make one central point: that the student teacher's involvement with an experienced teacher in the classroom situation is potentially the most valuable phase of his preparation".[4]

Selection

Technically, school boards are responsible under the Education Act for providing associate teachers in suitable numbers to meet the needs of the province's teacher-training institutions. In theory, the institutions approach the boards with their requirements, the boards through their superintendents contact the principals, and the principals recruit the necessary number of teachers qualified to serve as associates. In practice, many institutions approach the schools directly through the principals and department heads, and some faculty personnel personally solicit the services of associate teachers with whom they have worked in the past.

Screening

All assignments must be endorsed by the school principal, but beyond this constraint and the necessity of holding a teaching certificate there are no formal prerequisites for serving as an associate teacher. Indeed, at no teacher-training insitution is there any defined mechanism for screening out unsuitable associates. Some centres report a "word of mouth" procedure whereby an associate perceived too often as being unsatisfactory would simply no longer be assigned students, but it is emphasized that this would be a very rare occurrence. Apparently, either teachers unsuitable to the position do not apply to be associates, or else the province's principals are sufficiently effective as screening agents.

Influence

When the chart categories "Influence of Associate" and "Influence of Faculty Advisor" are juxtaposed, it is evident that in most centres the associates to whom a student is assigned have total influence over whether that student is deemed to be successful in the practicum. The only divergence seems to be whether teaching session evaluations are averaged with equal value or weighted in value successively.

It is also interesting to note that despite the expectation upon an associate to build upon strengths, to eliminate weaknesses, and to chart growth on the part of a student, no institution provides associates with access to a student's earlier evaluations. The result is that a student teacher is assured of independent evaluation by at least three associate teachers and in many centres by four.

Orientation

All teacher-training institutions provide associate teacher handbooks and these range in format from a few photo-copied pages to elaborate publications. Each explains the purpose of the practicum, the responsibilities of an associate and the mechanics of its institution's evaluation forms, with the more sophisticated volumes including course outlines and elaborate statements of educational philosophy. In total, these handbooks represent a broad spectrum of approaches to the teacher-training process in this province and several exude considerable zeal in their discipleship to particular theories.

To supplement the handbook, several institutions offer on-campus orientation seminars that are usually non-mandatory. All centres report that faculty advisors will provide introductory visits to associates, although in some areas this is only done upon request.

Compensation

In an age when public service all too often demands generous monetary recognition, the concept of an honorarium as a token gift for personal contributions to the common good remains extant in the teaching profession. Despite its attendant demands, each year thousands of Ontario educators accept the role of associate teacher for a financial return that is little more than pocket change.

Twelve years ago, in its Action Guide to Associate Teaching in Ontario, OTF lamented the inadequacy of remuneration for associate teachers. In addition to urging an increase, the Federation suggested supplementary forms of recognition that could involve associate teacher influence on faculty committees, acknowledging associate teachers in institutional publications, subsidizing continuing education courses for associates, providing faculty-associate social occasions, etc. All of these and similar forms of recognition have been experimented with on various campuses, but with little congruency around the province.

The idea of dropping the honorarium has been discussed in OTF forums in the past, but consistently the position is reinforced that an associate teacher deserves to be compensated adequately for what is a professional service. In the absence of adequate funding for this purpose, the principle is kept alive through accepting the present token remuneration and continuing to mentor student teachers from a sense of duty and for the personal and professional satisfactions it offers.

THE STUDENT TEACHER

Numerous terms are currently employed in this province for a teacher-in-training and, as with variations on "associate teacher", these are frequently coined to reflect a specific philosophical bent. One example is "becoming teacher", used in the English teacher education programme at the University of Ottawa. This programme is "based on a humanistic philosophy of education" and is partially taught from an "andragogical" (rooted in adult development theory) perspective. A basic tenet is the belief that in changing times learning must be a continuous process and that teaching is thus a lifelong learning career. The appelation "becoming teacher" neatly capsulizes this concept. As in the previous section, for ease of discussion the many variations shall huddle beheath a verbal umbrella labelled "student teacher".

Choice of Institution

An individual aspiring to become an Ontario certified teacher would appear to have a wide selection of philosophies and formats from which to choose when comtemplating a venue for his or her training. In fact, placement is seldom determined on this basis.

Applications to teacher-training institutions use a common form on which they may list up to three preferences as to location for their studies.[5] An application proceeds through a clearing-house mechanism in Guelph to the institutions of choice. Each of these then submits the applicant to its screening process and determines whether it will invite the individual to enter its programme. With many more applicants than places available, and with in-house quotas on the three divisional specializations possible (primary/junior junior/intermediate,

intermediate/senior), candidates frequently consider themselves fortunate despite being in institutions and programmes remote from their original intentions.

Choice within the Practicum

It is remarkable how much choice is afforded in the practicum when one considers the number of students involved and the logistics of matching each student with several associates. Choice is confined largely to geographic preferences and seldom to specific class placement, but for later practice teaching weeks some students can arrange to be sent to home towns or other centres far from the training institutions where they can become known to the Boards with which they hope to secure positions.

Right of Appeal

Students at most centres have the right to appeal a disputed associate teacher evaluation, although the process varies radically in degrees of formality. Most institutions also permit a student teacher to be transferred in mid practice-teaching assignment from one associate to another should a "personality clash" develop between the original associate and the student. Such a transfer usually can be initiated by either party, however it is strongly stressed by respondents that such an occurrence would be extremely infrequent and thoroughly investigated.

One further observation to be made at this point concerns the student teachers' unique position of being in an independent degree programme that can be completed in one year. With a total annual turnover in the consecutive programme, there is limited opportunity for student teachers to affect change in institutional procedures including those related to the practicum. That this matter must be of some frustration is evident in the frequency with which it surfaces for discussion at OTF - student liaison functions.

THE FACULTY ADVISOR

In addition to teaching and research duties at a teacher-training institution, most members of the faculty serve as "advisors", with their numbers sometimes supplemented by experienced teachers not currently employed by a Board. The duties of a faculty advisor involve responsibility for a group of students in the context of their practicum and can include any or all of the following components: meeting with the students collectively and individually to discuss practice teaching techniques and experiences; arranging for practice teaching assignments; observing student performance during the practicum and producing written observations for student files; providing orientation to new associate teachers; conferring with associates as to student progress; and the like. The rule is demanding of time, energy, and sensitively, and frequently involves a great deal of travel.

As the chart indicates, in most locations the faculty advisor does not determine directly whether a student passes or fails the practicum; that is left to associate teacher evaluations. The advisor may, however, provide with the student's agreement an assessment of that student's abilities to hiring boards.

TEACHER TRAINING INSTITUTION

Student Screening

Given an excess of applicants for the spaces available, virtually all institutions have devised winnowing processes to select the best possible candidates. As in other areas, these methods vary widely and range from a comprehensive questionnaire, interview and demand for references to the straight-forward screening mechanism of using undergraduate marks with a percentage cutoff.

Not surprisingly, both Francophone institutions insist upon oral and written fluency in French. Some English locations attempt to assess literacy through written resumes, but most feel that numbers and in some cases distance render the idea of an interview with each candidate impractical.

Lakehead University, for example, draws almost half of its consecutive programme candidates from southern Ontario and feels it must rely upon assessment at a distance. Its admissions committee evaluates prospects differently depending upon whether they seek entrance to training for secondary or elementary school teaching. In the first case, depth of academic background is looked for with credentials in two teaching areas and a high academic average in one's major. For elementary school aspirants the criterion is breadth of background, with marks above seventy percent across an academic spect[illegible]

language, English, Canadian studies, and a science.

In some areas, experience in a field involving children can weigh favorably and compensate for lower undergraduate marks. Also, at several centres a small percentage of places is reserved for applicants with special qualifications in subjects such as art, music, industrial arts, etc. where an overall academic average is not as relevant as the needs of educational systems for these specific talents.

Counselling Out Unsuitable Candidates

All institutions claim that this is being done in a variety of ways. Theoretically, the stringency of the screening process in a time of applicant surplus allows few unsuitable candidates into the institutions. Those that may be admitted are presumed detected by the associate teachers who alert the faculty advisors. The advisors in turn provide counselling to weak students who do not receive teaching certificates if they remain unsuccessful in their practicums.

It is further presumed and widely that even should a student unsuited to the profession graduate, the competition of the marketplace would keep him/her from the classroom. Valid or not, and as unpalatable as it might be to some in the context of teacher employment, caveat emptor is an implied attitude in the widespread reliance of the institutions upon the associates to detect and eliminate unsuitable teacher candidates.

CONCLUSION

Since this report is essentially a "look at" rather than a "judgement of" the practicum at our teacher-training institutions, a summary of observations rather than conclusions would most suitably bring it to a close. These observations are given in no particular order of significance:

1. Attempting to obtain a clear picture of how the practicum in Ontario functions is like trying to corral clouds. Its format is in constant flux at each and at all teacher-training institutions, with even terms relating to it varying from location to location.

2. The Ontario Teacher's Certificate does not represent identical training for all who earn it, even within a given division.

3. One cannot extrapolate from the situation at one teacher-training institution that the practicum represents a similar experience at others.

4. The associate teacher is the key element in the success of the practicum of all teacher-training institutions.

5. The associate teacher, whether reluctantly or not, is a basic screening agent for the teaching profession.

6. Some highly innovative approaches to teacher training are in process at various teacher training institutions, but there is no formal mechanism for matching student personality or philosophy with institutional orientation.

7. The honoraria paid to associate teachers across the province seem woefully inadequate to compensate for the responsibility the position entails.

FOOTNOTES

1. For the 1988-89 academic year, York is introducing a consecutive programme with an enrolment of about two hundred.

2. Practicum Handbook (1987-88): University of Western Ontario: p. 26.

3. Handbook for College Associates and Students (1987-88): Brock College of Education: p.15.

4. An Action Guide to Associate Teaching in Ontario (1975): Ontario Teachers Federation: p.3.

5. Technically, the three choices of location are listed in no particular order. Human nature being what it is, however, the sequence in which the institutions are recorded usually reflects geographic preference. Further, at least one major faculty of education lets it be known that it will not consider applications on which it is not listed as "first choice".

MEMBERS OF THE 1987-88 OTF TEACHER EDUCATION COMMITTEE

Name	Affiliate	Liaison
D. Sydor	OECTA	Brock
R. Bauman	OSSTF	FEUT
L. Brown	OPSTF	Lakehead
H. Chartrand	AEFO	Laurentian
J. Stephens	OPSTF	Nipissing
G. Knox	FWTAO	Ottawa (English)
D. Paquette	AEFO	Ottawa (French)
C. Weir	OECTA	Queens
R. Howse	OSSTF	U. of W.Ontario
M. Clarke	FWTAO	Windsor
R. Baker	FWTAO	York

Teacher-Training Institution	1988 Enrolments: Concurrent	Consecutive
Brock		
FEUT		
Lakehead		
Laurentian		
Nipissing		
Ottawa (E.)		
Ottawa (F.)		
Queens		
U. of W. Ontario		
Windsor		
York		

Total 1988:

(Total 1987:

Areas of Comparison

	Practicum: Form	Practicum: Evaluation	Practice Teaching Sessions: Amount: Concurrent	Practice Teaching Sessions: Amount: Consecutive	Practice Teaching Sessions: Pattern: Consecutive	Practice Teaching Sessions: Evaluation Sheet	Faculty Advisor: Influence on Practicum Evaluation	Faculty Advisor: Report for Hiring Boards	Teacher-Training Institution: Student Screening	Mechanism for Counselling Out Unsuitable Students
Brock	Independent element	4 categories: highly successful to unsuccessful		10 weeks	2 x 2 weeks 2 x 3 weeks	checklist anecdotal	None	No	Marks 65-68% spaces reserved for Niagara College Early Childhood grads	Yes. Through Faculty
University of Toronto	Course in itself	Pass/Fail	44 days	44 days (pr./jr. can; have 63 days)	4 x 11 days (P/J 3 x 11; 2 x 16)	Anecdotal under headings: Pass/Fail	None	No	Marks and teacher experience profile	Those contemplating withdrawal can seek counselling
Nipissing	Course in itself	Mark plus summative evaluation		8 weeks	4 x 2 weeks	anecdotal checklist grades	30%/session A.T. 70% per session	No	Marks only	Yes. Faculty advisor throughout practicum
Laurentian	Course in itself	# of elements: 60% a passing grade	9 weeks	9 weeks	1 x 1 week 4 x 2 weeks	check list grades	None	No	Bachelor degree - oral & written "competence linguistique"	Yes, through Fac. principal or designated prof.
Lakehead	Course in itself	Pass/Fail Must pass for degree	42 days	42 days	1 x 1 week 1 x 2 weeks 2 x 2 weeks	anecdotal checklist	Interviews reports to determine Pass/Fail	Yes - if student signs waiver	Marks (70% +); completion of degree	Yes. Fac. members alert program chairperson
Ottawa (E)	Course in itself	Mark. Must succeed to pass year		8 weeks	4 x 2 weeks	anecdotal marks	None	No	Marks, Experience, Personal Statement	Informal through advisor
Ottawa (F)	Independent element	Mark. average of each session		8 weeks	4 x 2 weeks	anecdotal	None	No	Oral & written Fr. Lang. tests, Interview, [illegible]	Yes. Through counselling sessions with profs. in Oct.
Windsor	Course in itself	Mark plus summative evaluation		40 days	4 x 2 weeks	anecdotal checklist grades	Little	No	No screening	Rare. By advisor of failing practicum
Queens	Independent element	summative comments	10 weeks	8 weeks	4 x 2 weeks	anecdotal	None	No	Marks; Resume of interest and experience	Yes. By Fac. members at point of need
University of Western Ontario	Independent element	Satisfactory/Unsatisfactory		10 weeks	1 x 4 weeks 2 x 3 weeks	anecdotal S/U	None	unofficially given to student	Marks, 10% Experience, Special admission	Yes. Counselling after each session. ½ of student [illegible]
York	Sections of 3 different courses over 3 years	Interviews 2 x a year. A final grade each year	100 days +			anecdotal checklist grades	Total - in consultation with adjunct Prof. & Supr. Teacher	Yes, in consultation with A.P. & S.T. to student	Marks, Questionnaire, Interview, 2 references	Yes. Extensive counselling by course director in each of 2 years

Areas of Comparison

	The Associate Teacher: Selection	Influence on Practicum Evaluation	Orientation	A.T. Evaluation	Student Appeal	Screening of Unsuitable Associate Teachers	Compensation	The Student Teacher: Choice of Assignments	Appeal Procedure	Possibility of Mid-Session Transfer
Brock	Boards Principals Direct	Total: 2 weighted successively	Handbook, visit if requested	No	Yes	Informal	Honoraria $3.25/day	In later sessions	1. Informal Discussion with associate 2. Written complaint to committee	Yes, but difficult
University of Toronto	Through Board to principals	Total: Decided on a P/F [illegible] sessions	Handbook, adviser visit, Session at Faculty	No	Yes, but unusually but during appeal	By faculty. Undesirables not appointed	$7.50 per day per student	May ask for specific programs, locations	Yes. The appeal may be made to any member of the faculty but the grade is not changed	Yes. By either party
Nipissing	Sup't of Curriculum to Principal	1 per student teaching week	Handbook, Fac. visit, workshop	No	No	Informal	$8.00/day $1.00/day to principal	Can choose city, Board, division	To university appeals committee, the same as appeal of any course mark	Yes, by either party
Laurentian	Board Principals	2 weighted successively	Handbook, Session at Faculty	No	Yes	No procedure	$	No choice	Both parties may use school appeals system; if necessary to Senate	No known proc.
Lakehead	Principals/Dep't heads	1 per student teaching week	Handbook, visit if possible	No	Yes	Left to principals	$6.50/day?	Geographic in later sessions	Only if student fails course associate invited to give input	Possible should be investigated
Ottawa (E)	Direct Principals	Total averaged for final mark	Handbook	No	Not necessarily	No	$6.00/day	Can have 2 weeks out of region	To coordinator of student education then to Dean	Yes, by either party
Ottawa (F)	Direct (Letter mailed to school)	Total: 2 weighted successively	Handbook	No	Yes	Informal	$7.50/day per student	May ask but no guarantees	Letter to Director of practicum then to … then to Dean	No
Windsor	Board Principals	Almost total 2 averaged	Handbook, workshop	No	No	No	$5.00/day	Little Choice	Through Senate	Yes, by either party
Queens	Principal or in-school co-ordinator	Total	Handbook, letter from faculty	No	No appeals permitted [illegible]	No	$6.00/day	Some - on a personal basis	After two years of practicum To Senate	Yes, by either party
University of Western Ontario	Board Principals	Total: non-graded S/U?	Handbook, Session at Faculty	No	No appeals permitted	Informal	$10.00/day for one; $15.../day for two	May request geographic areas	Before practicum goes to Faculty adviser who will visit school informally	Yes, by either party
York	Board Principals	1 weighted successively	Handbook, Faculty Session, Tabs?	No	Yes	Ongoing review	A.P.: honorarium; Next: extra prep. time	Of 2 divisions may select which for majority of time	To relevant professor, to course director, to appeals committee or Senate	Yes, by either party

PARTIE III

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS : PROGRAMMES, LÉGISLATIONS, ET EXPÉRIENCES INTÉRESSANTES

INTRODUCTION

Plusieurs États américains ont revu ou sont en train de voir leurs politiques et leurs programmes de formation des enseignants. L'analyse complète de ces politiques et programmes serait un travail long et ardu qui exigerait plusieurs mois de recherche. C'est pour cette raison que les États dont fait mention le présent rapport ont été choisis subjectivement, le seul critère de sélection ayant consisté en la présence d'une réforme quelconque ou de caractéristiques intéressantes sur le plan de la législation ou sur celui des programmes. La lecture de la documentation a permis de retenir huit États dont les expériences semblent les plus intéressantes.

Dans les États où la documentation n'a permis de retenir aucun établissement présentant des réformes intéressantes, on a communiqué avec les deux ou trois uiversités comptant l'effectif le plus important. Enfin, on a aussi communiqué avec les organismes ou départements responsables de la législation en matière de formation des enseignants, ce qui a permis d'obtenir copie des plus récentes réglementations et exigences pour la délivrance des diplômes. Du côté du Kansas et de la Floride, les documents reçus ne présentaient rien de récent, ce qui explique l'absence de résumé de la législation de ces deux États. Dans ces deux cas toutefois, certains établissements avaient des programmes, des projets ou des caractéristiques qui devaient être inclus dans le présent rapport.

L'ordre de présentation n'a été établi que selon la date de réception de la documentation pour chaque État. Il n'y a donc aucune croissance ou décroissance dans l'intérêt ou la valeur des réformes des

huit États en question. Il serait de plus fort difficile de comparer les programmes, les législations et les expériences de ces États, étant donné leur diversité et les différences dans les éléments pris en considération. Le lecteur doit donc considérer les huit sections du présent rapport comme indépendantes les unes des autres.

WASHINGTON

Législation et accréditation des programmes

Dans l'État de Washington, l'approbation des programmes de formation des enseignants est sous la responsabilité du "Superintendent of Public Instruction", un organisme gouvernemental. Les exigences pour l'approbation des programmes ont été révisées en 1988.

À titre d'exemple, chaque établissement offrant des programmes de préparation à l'enseignement ("college"ou université) a l'obligation d'établir un "Professional Education Advisory Board", qui doit collaborer avec l'établissement pour tout ce qui touche l'élaboration, l'implantation ou la révision de programmes.

Le conseil est composé d'enseignants choisis par la "Washington Education Association", d'un directeur désigné par le Président de l'"Association of Washington School Principals", d'un administrateur désigné par le Président de la "Washington Association of School Administrators". Viennent s'ajouter les membres de la faculté ou des administrateurs de l'université, parmi lesquels une personne est responsable de l'administration des activités du conseil. Les documents produits doivent être accessibles pour vérification.

Source : Washington Administrative Code, Ch. 180-78, 180-79.

UNIVERSITÉ WESTERN DE WASHINGTON
(Western Washington University)

Formation des enseignants

Le programme de formation des enseignants de cet établissement s'étend sur dix trimestres et inclut l'étude des méthodes d'enseignement et des matières à enseigner. La dernière année comporte de plus un stage d'une durée d'un trimestre qui assure la formation pratique des futurs enseignants. Ce programme s'adresse aussi bien aux futurs enseignants de l'enseignement primaire qu'à ceux de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les matières à enseigner, l'étudiant doit avoir entrepris des études dans une majeure ou des mineures approuvées et ce, avant même d'avoir commencé ses cours du programme de formation en enseignement. Les unités nécessaires à l'obtention de la majeure ou des mineures peuvent toutefois être terminées à l'intérieur des dix trimestres du programme, des périodes étant prévues pour les cours au choix ou dans les matières à enseigner.

Les cours composant le programme peuvent être classés en quatre catégories : cours dans les matières à enseignement (majeures ou mineures), cours théoriques (psychologie, philosophie et fondements de l'enseignement), cours de méthodes incluant de courtes expériences dans le milieu et, finalement, le stage prolongé qui vient compléter la formation.

La supervision du stage prolongé

L'Université Western de Washington applique un type de supervision en groupe appelé "Team Supervision Model". Dans ce type de supervision, le stagiaire n'est pas observé que par son enseignant associé, il l'est également par des enseignants de la même école qui reçoivent aussi des stagiaires. Afin de maximiser les bénéfices de cette supervision, on propose que l'équipe soit formée de trois enseignants, d'un directeur et du superviseur de l'université. Si plus de quatre stagiaires sont placés dans une même école, il est préférable de former plusieurs petites équipes, qui peuvent toutefois se rencontrer afin de discuter de problèmes ou de thèmes généraux.

Concrètement, ce type de supervision implique qu'après deux ou trois semaines de stage, les enseignants comparent leurs horaires afin d'établir une rotation dans la supervision des stagiaires. Par exemple, le professeur d'anglais et le professeur de mathématique peuvent s'entendre sur une période d'"échange", où chacun supervise et observe le stagiaire de son collègue. Cet échange pourrait même se faire entre trois enseignants. Les activités devraient idéalement être répétées deux ou trois fois toutes les trois semaines. De plus, on souhaite que les enseignants se rencontrent afin de discuter des démarches les plus utilisées par les stagiaires.

La principale force de ce modèle de supervision vient du fait que les enseignants associés peuvent obtenir une confirmation de leur évaluation grâce aux observations de leurs collègues. Il en découle ainsi une évaluation plus juste des habiletés du stagiaire. Le "Team Supervision Model" a aussi l'avantage d'offrir l'occasion aux enseignants associés d'assister à l'enseignement d'autres disciplines et de comparer les méthodes utilisées. Les enseignants ont donc une chance unique d'échanger des commentaires sur l'enseignement tout en participant à la formation des stagiaires.

"EVERGREEN/WESTERN TEACHER EDUCATION PROGRAM"
(perfectionnement)

En plus de la formation initiale, l'Université Western de Washington inscrit un programme de perfectionnement des enseignants à son horaire. En collaboration avec l'"Evergreen State College", l'université offre depuis 1988 un programme de six trimestres à plein temps.

Les cours, sous forme de séminaires, portent principalement sur la philosophie, le développement humain, la dynamique de groupe et les interactions sociales. Il comporte aussi un regard sur les effets de l'éducation par rapport à l'histoire et à la culture.

Si tout se passe comme prévu, d'autres programmes de perfectionnement viendront s'ajouter dans la région d'Olympia en 1989.

Sources : The Western Educator, Fall 1987, Vol. 3 n° 2.

Teacher Education of Western Washington University, School of Education, 1988.

MINNESOTA

Exigences pour l'obtention de la "Minnesota Teaching License"

Le Minnesota n'a pas d'entente avec d'autres États américains en ce qui a trait à la reconnaissance du droit d'enseigner.

Deux éléments retiennent principalement l'attention concernant la réglementation de la délivrance des diplômes. Un programme de baccalauréat reconnu par l'État du Minnesota comportant des études en relations humaines et un cours sur l'utilisation des drogues doivent être suivis par les futurs enseignants. Depuis le 4 avril 1988, le "Pre-Professional Skills Test (PPST)" doit être réussi par tous ceux qui désirent obtenir la permission d'enseigner. Ce test vise à vérifier les compétences en lecture, en écriture et en mathématique. Il est obligatoire et ne peut être remplacé par aucun autre test.

Source : Licensing Information for Out of State Applicants, Personnal Licensing and Placement Section, Minnesota Department of Education.

UNIVERSITÉ DU MINNESOTA (MINNEAPOLIS)
(University of Minnesota)

La formation des enseignants au "post-baccalauréat"

Dans les années à venir, tous les programmes de cette université en formation des enseignants passeront du baccalauréat au "post-baccalauréat". En 1988-1989, on offrait déjà un programme de deuxième cycle dans quatre domaines d'enseignement. Il s'agit des secteurs suivants : "Agricultural Education", "Elementary Education", "Secondary Education" (Bilingual Education, English, English as a Second Language, Second Languages and Cultures"), et "Social Studies".

Contenu des programmes

Les études du "post-baccalauréat" sont centrées sur l'acquisition des habiletés d'enseignement. Les cours portent sur les méthodes et la psychologie. L'exemple qui suit représente un aperçu de l'organisation du programme et de son contenu. Il s'agit du programme en sciences humaines qui était offert en 1987-1988.

SCIENCES HUMAINES - 1987-1988

Été

L'étudiant termine ses préalables en sciences humaines

Automne

- Techniques d'enseignement en sciences humaines
- Fondements psychologiques de l'enseignement au secondaire
- Stage
- École et société
- Cas spéciaux dans les classes régulières

Hiver

- Méthodes avancées d'enseignement en sciences humaines
- Nouvelles perspectives en sciences humaines
- Stage
- Introduction aux relations humaines

Printemps

- Enseignement (stage prolongé)
- Nouvelles perspectives et contrôle de la classe

Été

- Concepts de base en santé personnelle et communautaire
- Nouvelles perspectives et préparation à la profession

Admission aux programmes

Pour être admis au "post-baccalauréat", l'étudiant doit avoir terminé un baccalauréat avec une note acceptable, dans un domaine correspondant à la matière qu'il aura à enseigner. Dans le cas des sciences humaines, par exemple, l'étudiant doit détenir un baccalauréat comportant au moins une majeure dans une des sciences humaines suivantes : anthropologie, économie, géographie, histoire, sciences politiques, psychologie ou sociologie.

De plus, l'étudiant doit avoir acquis des connaissances de base dans l'ensemble de son champ d'enseignement, c'est-à-dire dans les autres sciences humaines que celle de la majeure du baccalauréat.

Pour être admis à l'un des programmes de "post-baccalauréat", l'étudiant doit réussir deux autres examens : le "Miller Analogies Test" (MAT), conçu pour les études de deuxième cycle, ainsi que le "Pre-Professional Skills Test" (PPST), portant sur l'écriture, la lecture et la mathématique.

D'autres informations concernant les expériences de travail peuvent être exigées. Une entrevue vient finalement conclure les modalités d'admission.

Sources : Education, University of Minnesota 1988-1989 (brochure).

English Education Postbaccalaureat Program for Teacher Licensure, 1989-1990, College of Education, University of Minnesota.

Social Studies Postbaccalaureat Program for Teacher Licensure, 1988-1989, College of Education, University of Minnesota.

UNIVERSITÉ DE MANKATO
(Mankato State University)

"Study in Educational Alternatives"

En plus des programmes de baccalauréat de préparation à l'enseignement, cette université offre pour le primaire des études "de remplacement". Depuis 1972, les étudiants ont donc le choix entre le programme régulier ("Curriculum and Instruction Degree Program") et le programme qui a été nommé "Studies in Educational Alternatives (SEA)".

Ce programme est fortement orienté vers l'aspect pratique de l'enseignement. Grâce à une série d'expériences dans les écoles, les étudiants ont la chance de se familiariser avec diverses méthodes. Les stagiaires sont assistés par des enseignants expérimentés qui donnent des commentaires précis et fréquents. Les étudiants sont amenés, à l'intérieur de ce progamme, à évoluer dans plusieurs écoles et avec d'autres enseignants.

Les principales caractéristiques du "SEA" sont sa souplesse et la possibilité qu'il offre aux étudiants de passer beaucoup de temps en classe avec les élèves. Des cours conventionnels sont aussi prévus à l'horaire, mais en moins grand nombre que dans le cadre du programme régulier.

The Laboratory District Teacher Education Center"

Un comité ad hoc du "College of Education" a passé en revue les rapports sur la préparation des enseignants de l'enseignement du primaire et du

secondaire. Ce travail, effectué de 1985 à 1986, a permis de dégager des recommandations communes de ces rapports et de présenter un projet de programme au "College of Education".

Étant donné le grand nombre de recommandations quant à l'accroissement de la collaboration entre les parties et les milieux de l'éducation, on a organisé des rencontres entre le "College of Education" et la commission scolaire de la région ("Mankato Public School District"). Ces rencontres ont permis de relever les secteurs d'intérêt commun où une collaboration des parties pourrait conduire à l'amélioration de l'enseignement.

On a donc mis en place un modèle de collaboration semblable à celui des internats en médecine dans les hôpitaux. La création d'un "laboratoire" avec la commission scolaire en question devait devenir une des priorités du "College of Education". D'autres commissions scolaires sont venues s'ajouter et, le 1er juillet 1988, le projet était mis en marche.

Les objectifs de la coopération

Tout comme le modèle d'internat en médecine, l'"Education Center" vise à faire passer les étudiants de la théorie à la pratique, à assurer une transition entre la fin des études et l'entrée au travail et à fournir un enrichissement continuel aux membres de la profession. Les activités offertes recouvrent donc la formation initiale ("preservice") et la formation en cours d'emploi ("in-service").

Les objectifs de l'"Education Center" sont de fournir des expériences (laboratoires) :

- qui permettent aux enseignants des écoles et de la faculté de passer de la théorie à la pratique, de suivre les plus récents développements en recherche et de faire circuler les informations découlant de la recherche appliquée;

- pour la mise en place d'une cinquième année de stage prolongé au "post-baccalauréat";

- qui favorisent l'intégration des nouveaux enseignants;

- qui permettront l'élaboration d'un "Professional Practicum Program";

- pour innover, spécialement en ce qui concerne les stages prolongés dans les matières de spécialisation;

- pour la préparation de contenu de programme à tous les ordres d'enseignement qui tiennent compte particulièrement des écoles dans les secteurs ruraux, des minorités, des handicapés, des doués et des étudiantes;

- qui favorisent la coopération avec les parents, le monde des affaires, les industries et toute autre partie;

- qui comprennent des études, de la recherche appliquée et l'évaluation des activités.

Réalisations

Afin d'atteindre ces objectifs, le "Laboratory District Teacher Education Center" (LDTEC) a mis sur pied dix programmes choisis et

élaborés en fonction des recommandations dans les divers rapports, des activités qui se déroulaient déjà à l'université, ainsi que des intérêts et de l'expertise du personnel. Ces programmes sont les suivants :

1) "Induction/Mentoring"

2) "Fifth Year graduate Internship"

3) "Professional Practicum"

4) "Leadership Development"

5) "Curriculum Development"

6) "Global Education"

7) "Multicultural Education"

8) "Science and Mathematic"

9) "Writing"

10) "Bureau of Field Study, Applied Research and Assessment"

Réalisations dans chacun des programmes en date du 27 janvier 1989

1) "Induction/Mentoring"

Des enseignants-guides (sept) travaillent dans quatorze commissions scolaires ("districts"). Ils assistent 31 nouveaux enseignants dans leur intégration au marché du travail. Les rôles des enseignants-guides sont de commenter et d'orienter les efforts des jeunes enseignants. Ils sont, pour ce faire, entièrement libérés de leurs tâches d'enseignement.

2) "Fifth Year Graduate Internship"

En réponse aux recommandations des rapports "Carnegie" et "Holmes", on a mis au point un programme comportant une cinquième année de stage prolongé. Neuf stagiaires ont donc assuré la prise en charge complète de la tâche d'un enseignant pour l'année scolaire 1988-1989. Les enseignants ainsi libérés de leur tâche ont pu agir à titre d'enseignants-guides dans le cadre des programmes "Induction/Mentoring" et "Professional Practicum". Le suivi des stagiaires est assuré par un séminaire qui a lieu chaque semaine à l'université.

3) "Professional Practicum"

Tous les cinq à dix ans, les membres de la faculté sont libérés de leurs activités pendant un trimestre complet. Ceci permet à ces personnes de participer à un stage dans une école publique. Ce stage doit être relié aux activités que doit accomplir le membre de la faculté lorsqu'il est en poste à l'université, ou permettre de recueillir des informations pertinentes à la recherche.

4) "Leadership Development"

Ce programme s'adresse à cinq groupes : aux membres de commissions scolaires, administrateurs, enseignants, étudiants et membres de la collectivité. Le programme a permis de recueillir de l'information et d'offrir des conférences aux cinq groupes. Tout ceci vise à établir des contacts entre les groupes.

5) "Curriculum Development"

C'est afin de pallier le manque de ressources des commissions scolaires situées en régions rurales que ce programme a été créé. La mise au point de nouveaux cours et de nouvelles ressources en santé et en arts ("Health and Language Arts") ont été la source des activités des participants à ce programme cette année.

6) "Global Education"

La situation décrite dans le rapport "The United States Prepares for its Future : Global Perspectives in Education" est à la base de ce programme. On vise ici à rendre les enseignants conscients de ce qui se fait ailleurs en enseignement. Des contacts ont donc été établis avec d'autres pays et États afin de faciliter les échanges entre des agents d'éducation de diverses provenances et l'Université de Mankato State.

7) "Multicultural Education"

Ce programme vise à rendre accessible l'information sur l'enseignement à des élèves de cultures différentes. Un centre de documentation et d'aide ("Ressource Center") a été mis sur pied, des conférences ont été données, du matériel a été accumulé et des périodes d'observation ont été planifiées par les responsables de ce programme. Toutes ces activités visent à préparer les enseignants à ce type d'enseignement et à rendre des ressources accessibles.

8) "Science and Mathematic"

Une copie d'un questionnaire sera expédiée aux enseignants des commissions scolaires qui font partie du "LDTEC", afin de faire ressortir le matériel ou les activités intéressantes utilisés dans l'enseignement des sciences et de la mathématique. On dressera ensuite une liste des ressources. Le matériel et les techniques recueillis seront ensuite présentés aux étudiants qui se destinent à l'enseignement dans ces deux domaines et qui sont en formation à Mankato.

9) "Writing"

L'anglais écrit présente un problème dans les écoles; c'est pourquoi le "LDTEC" y consacre un programme. On fait la promotion de l'importance de l'anglais écrit dans tous les domaines et à tous les ordres d'enseignement. On a entrepris une étude des besoins dans les commissions scolaires qui font partie du groupe. À la suite des résultats de l'étude, on a tenu des ateliers de travail dans le but d'améliorer les programmes d'anglais écrit.

IO) "Bureau of Field Study, Applied Research and Assessment"

Le but premier du "Bureau" est d'offrir des services de consultation et d'effectuer des études lorsque la demande lui en est faite. Le "Bureau" doit en plus planifier et diriger l'évaluation des activités du "LDTEC", puis en faire rapport. Il doit enfin encourager la recherche et les expérimentations dans les classes des commissions scolaires affiliées qui servent de laboratoires.

Remarques

Toutes les activités du "LDTEC" comportent des objectifs précis et des moyens d'intervention et d'action concrets. Les dix programmes ont déjà rapporté des dividendes dans le milieu. De plus, chacun est constamment remis en question et chaque étape est évaluée minutieusement. La collaboration entre les écoles et l'université semble encourageante.

Sources : Laboratory District Teacher Education Center, Mankato State University, College of Education, January 1989.

Elementary Education : Studies in Educational Alternatives, Mankato State University, College of Education, 1987.

Undergraduate Bulletin, Mankato State University, 1988-1989.

CALIFORNIE

Délivrance des diplômes d'enseignement dans une matière

Un enseignant qui obtient un "Single Subject Teaching Credential" se dirige habituellement vers l'ordre d'enseignement secondaire. C'est la "Commission on Teacher Credentialing" qui reconnaît le droit d'enseigner et qui fixe les exigences de base.

Le candidat doit d'abord avoir obtenu un baccalauréat, d'un "college" ou d'une université reconnue. Ces études doivent comprendre des cours dans une matière à enseigner.

L'étudiant doit également suivre un programme de préparation à l'enseignement d'une matière, incluant des périodes de stages. Ces études devront être faites dans un établissement reconnu par la "Commission on Teacher Credentialing".

La vérification des connaissances du futur enseignant en lecture, en mathématique et en écriture est effectuée au moyen du "CBEST", le "California Basic Educational Skills Test". Ce test est sommairement décrit en annexe.

Le programme de formation doit comprendre un cours sur la constitution des États-Unis. À défaut d'un tel cours, le candidat doit se soumettre à un examen dans un "college" ou une université reconnue.

Les méthodes d'enseignement de la lecture doivent aussi être vues par l'étudiant dans un cours du programme. Si ce n'est pas le cas, le candidat doit se soumettre au "National Teacher Examination", à la section "Introduction to the Teaching of Reading". Cette exigence ne s'applique toutefois pas aux candidats en enseignement en arts, en économie familiale, en musique ou en éducation physique.

La démonstration des compétences dans la matière à enseigner peut se faire de deux façons : en réussissant le "NTE" dans la section correspondant à la matière à enseigner (pour plus de renseignements sur le NTE", voir Annexe B), ou en obtenant un "Subject Matter Waiver Statement" (dispense ou attestation d'équivalence). L'étudiant peut obtenir cette dispense ou cette attestation d'équivalence de la personne autorisée à porter un tel jugement à la Faculté d'éducation d'un "college" ou d'une université reconnue par la "Commission" et qui offre un programme d'études équivalentes.

Le candidat doit finalement faire preuve de ses capacités en anglais écrit. Pour ce faire, quatre différentes avenues sont possibles. L'étudiant peut se soumettre à la partie écrite du "CBEST", se procurer une recommandation d'un établissement reconnu, obtenir une dispense ou une attestation équivalente, ou réussir le "NTE" et le "CLEP", section "Single Subject Credential in English".

Une fois toutes ces exigences satisfaites, le candidat reçoit un "Preliminary Credential" valide pour cinq ans. Pour obtenir un "Professional Clear", c'est-à-dire un permis permanent, il doit remplir les conditions qui suivent.

L'étudiant doit :

- faire une cinquième année d'études après le baccalauréat, dans un des domaines suivants : une autre matière à enseigner, une spécialisation, un programme de perfectionnement donnant droit à des unités ou un cours visant à compléter un programme de préparation à l'enseignement ("Professionnal Preparation");

- réussir un cours portant sur la santé et les drogues.

- acquérir des unités en éducation spécialisée;

- réussir un cours sur l'utilisation de l'informatique en éducation.

Délivrance des diplômes d'enseignement dans plus d'une matière

Le "Multiple Subject Teaching Credential" est habituellement décerné aux enseignants qui se destinent à l'enseignement au primaire. Les conditions d'obtention de ce permis d'enseigner sont les mêmes que pour celles de l'obtention du "Single Subject Teaching Credential", sauf pour ce qui est du programme de préparation à l'enseignement. Ce programme doit porter sur l'enseignement de plus d'une matière ("Self- contained Classroom") et être suivi dans un établissement reconnu par la "Commission on Teacher Credential".

Les exigences pour la délivrance des diplômes étant à peu près semblables dans les deux cas, il est possible de résumer comme suit celles qui ont généralement cours en Californie.

Résumé des exigences

"Preliminary Credential"

1. Baccalauréat
2. Programme de préparation à l'enseignement
3. Vérification des compétences en lecture, mathématique et écriture ("CBEST")
4. Cours sur la constitution des États-Unis
5. Enseignement de la lecture
6. Vérification des compétences dans la matière à enseigner
7. Cours en anglais écrit

"Professional Clear"

8. Cinquième année d'études

9. Cours en santé et drogues

10. Éducation spécialisée

11. Cours en anglais écrit

Le "Professional Clear" est ensuite renouvelable tous les cinq ans.

Sources : Single Subject Teaching Credential, Commission on Teacher Credentialing, State of California, 1988.

Multiple Subject Teaching Credential, Commission on Teacher Credentialing, State of California, 1988.

UNIVERSITÉ DE L'ÉTAT DE CALIFORNIE À LOS ANGELES
(California State University, Los Angeles)

Cette université offre des programmes conformes aux réglementations de l'État. Elle offre un programme de préparation à l'enseignement d'une matière au secondaire ainsi qu'un programme de préparation à l'enseignement de plus d'une matière au primaire. Ces deux programmes présentent des exigences et un contenu correspondant aux critères de délivrance des diplômes dans cet État.

On peut donc établir un rapport très étroit entre la réglementation de l'État et les programmes de cette université.

Sources : Multiple Subject Credential Information, California State University, Los Angeles, Division of Curriculum and Instruction.

Single Subject Teaching Credential Information, California State University, Los Angeles, Division of Curriculum and Instruction.

ORÉGON

Depuis 1988, les exigences pour l'obtention du "Basic Teaching Certificate" portent sur les éléments suivants :

1) techniques de diagnostic et d'intervention;

2) méthodes adaptées à l'ordre d'enseignement;

3) méthodes d'enseignement de la lecture;

4) études sur l'école publique (structure et buts);

5) fondements de l'éducation dans une société pluraliste;

6) psychologie reliée à l'éducation, aux individus et aux groupes que desservent les écoles;

7) méthodes de direction de la classe;

8) éducation spécialisée;

9) stages à l'ordre d'enseignement correspondant à la demande de diplôme.

Pour ce qui est de la matière à enseigner, un des "Basic Subject Matter Endorsements" peut être ajouté au "Basic Teaching Certificate". En plus de ses relevés de notes, on exige du candidat la réussite du "National Teacher Examination" (NTE), dans le domaine pour lequel la demande de diplôme est effectuée. Pour de plus amples informations sur le "NTE", voir Annexe 3.

Étant donné l'aspect général de la préparation à l'enseignement au primaire, certaines précisions quant au contenu des cours dans les matières à enseigner sont apportées. Le total des 40 unités se répartit comme suit :

1) douze en langue et littérature;

2) huit en mathématique;

3) six en sciences;

4) six en histoire des États-Unis, en géographie et autres sciences humaines;

5) deux en santé et hygiène;

6) deux en éducation physique;

7) deux en éducation musicale;

8) deux en éducation dans le domaine des arts.

Source : Teacher Standards and Practices Commission, Ch. 584, Division 38, March 1988.

UNIVERSITÉ DE L'ORÉGON
(University of Oregon)

Programmes du "post-baccalauréat" de préparation à l'enseignement

Cette université offre au "post-baccalauréat" deux programmes en formation des enseignants; l'un de ces programmes est offert aux futurs enseignants de l'enseignement au primaire, et l'autre, aux étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire. Les programmes ont été lancés, dans le premier cas, à l'été 1990, et dans le second cas, à l'automne 1990.

Trois grands thèmes sont rattachés aux études de "post-baccalauréat" en formation des enseignants. Il y a d'abord le langage et la pensée. Les futurs enseignants sont amenés à prendre conscience de la puissance et de l'impact de leur langage. Ils doivent de plus apprendre à reconnaître les mécanismes du langage et de la pensée.

Les différences individuelles et culturelles constituent le deuxième des thèmes rattachés aux deux programmes. Les enseignants doivent être conscients des différences entre les élèves et tenir compte de ces réalités dans leur enseignement. Enfin, les innovations technologiques forment le troisième thème de ces deux programmes. On vise ici à faire connaître aux futurs enseignants les différents aspects de la technologie qui peuvent leur venir en aide.

"Graduate Level Elementary-Middle School Teacher Education Program"

La préparation à l'enseignement au primaire vient après l'acquisition d'une formation générale dans les matières à enseigner. Ces études conduisent à l'obtention de l'"Oregon Basic Teaching Certificate" pour l'enseignement au primaire ("Basic Elementary Endorsement"). Certains cours du programme peuvent également donner droit à des unités en vue de l'obtention d'une des nombreuses maîtrises offertes dans cet établissement.

Conditions préalables

Les étudiants doivent avoir une préparation appropriée dans les matières à enseigner au primaire. Cette préparation doit porter sur la mathématique, les sciences, les sciences humaines, la langue, les arts, la musique, la santé, l'éducation physique, la technologie et une langue étrangère. L'étudiant doit également avoir eu la chance d'acquérir une expérience pratique dans une école publique primaire

On s'attend de plus que les candidats aient des connaissances et des habiletés en ce qui a trait à la langue et à la culture, aux différences dans les processus de communication dues à la culture et à l'aspect pluraliste de la société.

Admission

Afin d'être admis dans le programme, les candidats doivent détenir un baccalauréat comprenant une majeure dans des domaines autres que l'enseignement ou l'enseignement au primaire. La mineure qui complète le baccalauréat doit être obtenue dans un deuxième champ d'études.

La réussite du "CBEST" ("California Basic Educational Skills Test") et du "NTE"[1] "National Teacher Examination"), plus une année d'étude complète en mathématique de niveau postsecondaire et 90 heures d'expérience dans une école publique, sont requises pour l'admission au programme.

Les candidats doivent de plus donner des informations en ce qui a trait à diverses autres compétences. Ils doivent faire la preuve de leur habileté à communiquer en soumettant des lettres de recommandation, et en passant des tests et une entrevue. Des questions portant sur l'analyse de la personnalité de l'"Oregon Teacher Standards and Practices Commission" sont aussi utilisées. Une courte autobiographie doit enfin être produite par l'étudiant.

Graduate Level Secondary Teacher Education Program"

Ce programme a pour but de préparer les étudiants à l'enseignement d'une matière au secondaire. Il conduit à l'obtention de l'"Oregon Basic Secondary Teaching Certificate", qui offre la possibilité d'enseigner une matière particulière. Les études s'échelonnent sur quatre semestres de cours et de stages. L'addition d'un semestre d'études à plein temps à ce programme conduit à la maîtrise.

L'University of Oregon décerne des diplômes d'enseignement dans les domaines suivants : arts, lecture, langage, enseignement aux handicapés, langues étrangères (espagnol, français, allemand, russe, italien et latin), sciences sociales, journalisme, théâtre, mathématique et sciences.

---

1. Pour plus de détails sur le "NTE", voir Annexe 3.

Les étudiants suivent le programme par petits groupes et participent aux cours et aux stages ensemble.

Conditions préalables

Les étudiants désireux de s'inscrire au programme doivent avoir certaines connaissances sur le développement et les comportements des adolescents, de même que sur les liens entre la langue, la culture et l'éducation. Des connaissances de base quant à la nature multiculturelle de la société, aux différents styles d'apprentissage, aux intérêts variés, et au développement des besoins personnels doivent aussi faire partie des acquis des candidats.

Admission

L'admission au programme se fait après des études menant au baccalauréat. Celui-ci est composé d'une majeure dans le champ d'études choisi et d'une mineure en dehors de ce champ.

Les autres exigences sont les mêmes que pour le programme de formation à l'enseignement au primaire, les activités et les tests devant toutefois être reliés à l'enseignement au secondaire.

Contenu du programme

En plus des stages à temps plein et à temps partiel, le programme comprend des cours et des activités portant sur la liste des thèmes qui suit :

- les méthodes d'enseignement;
- l'écologie;
- la direction de la classe;
- l'alcoolisme, les drogues et les mauvais traitement infligés aux enfants;
- lecture dans le domaine d'enseignement;
- l'évaluation;
- les méthodes d'enseignement propres au domaine;
- l'enseignement et la diversité;
- les innovations et les changements technologiques;
- les enseignants, les gens en apprentissage et les chefs de file.

Afin d'obtenir leur diplôme, les étudiants doivent réussir le "NTE" à la fin du programme (voir Annexe 3).

Sources : Graduate Level Secondary Teacher Education Program, College of Education, University of Oregon, 1989.

Graduate Level Elementary - Middle School Teacher Education Program, College of Education, University of Oregon, 1989.

UNIVERSITÉ DE PORTLAND STATE, OREGON
(Portland State University)

Programme de cinq ans

Depuis l'automne 1990, les programmes de préparation à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire comptent une cinquième année ("post-baccalauréat"), comme le préconisaient l'"Oregon State Board of Higher Education" et la "Teacher Standards and Practices Commission".

Nouvelles exigences du baccalauréat

Selon ces nouvelles dispositions, la majeure en éducation est remplacée par une majeure dans le domaine d'enseignement de l'étudiant. Les candidats qui se destinent à l'enseignement primaire doivent donc acquérir une formation générale (Major in General Studies"), alors que ceux qui s'orientent vers l'enseignement secondaire doivent avoir, en plus d'une bonne formation générale, une majeure pour la matière qu'ils prévoient enseigner. Il sera aussi possible pour ces derniers d'obtenir plus d'une majeure ou d'une mineure afin d'accroître leurs possibilités d'emploi.

Aucun cours en éducation ou en enseignement n'est exigé au baccalauréat. De plus, l'université offre plusieurs champs d'études autres que la pédagogie, tels les suivants : études multiculturelles, orientation, informatique, arts à l'école primaire, mathématique et éducation spécialisée.

Cinquième année ("post-baccalauréat")

Cette deuxième partie de la formation comporte douze mois d'études répartis en quatre trimestres consécutifs. C'est pendant cette période que tout ce qui touche la pédagogie, la direction de la classe, la psychologie de l'apprentissage, les différences individuelles et les stages est touché. Il est à noter que les stages à eux seuls constituent la moitié du programme. Il est possible d'atteindre la maîtrise en ajoutant un trimestre d'études à temps complet.

Thèmes et objectifs de la cinquième année

Les activités offertes aux étudiants pendant ces douze mois sont centrées sur les théories en éducation et une pratique réfléchie de l'enseignement. Les activités d'enseignement présentées sont reliées à des buts, un contexte, des valeurs et des croyances. Les futurs enseignants sont amenés à faire preuve d'esprit critique à l'égard des objectifs, des méthodes, des problèmes et des solutions en classe.

L'université se propose également d'atteindre des candidats doués et provenant de divers milieux culturels, capables de travailler avec des enfants aux habiletés variées.

Progression en groupe

C'est par groupes d'une trentaine de personnes ("cohort") que les étudiants participent aux activités de formation. Cette façon de faire vise à encourager le professionnalisme, la coopération, la participation aux activités pratiques et la réflexion.

Admission au programme

Un baccalauréat comprenant les composantes appropriées est requis pour l'admission à la formation en enseignement. Les étudiants se dirigeant vers l'enseignement secondaire doivent également être recommandés par le département où ils ont obtenu leur majeure.

La "California Basic Educational Skills Test" ("CBEST") ainsi que le "National Teacher Exam" (NTE) doivent avoir été réussis (voir Annexe 3).

Remarques

Les résultats de la consultation de la documentation de l'Université de Portland ainsi que de l'Université de l'Orégon semblent indiquer une certaine uniformité dans les réformes de la préparation à l'enseignement. Dans ces deux universités, les programmes récemment développés ont été mis en application en 1990.

Les contenus de ces programmes présentent d'ailleurs plus de similarités que de différences. C'est ainsi que dans les deux cas présentés dans le présent rapport, la formation des enseignants est passée du baccalauréat au "post-baccalauréat".

Une remarque s'impose cependant. L'Université de l'Orégon n'accepte que quelques étudiants à son programme du "post-baccalauréat". Elle offrira donc d'autres programmes de formation des enseignants. Du côté de l'Université de Portland, c'est l'ensemble de la préparation à l'enseignement qui passe au deuxième cycle universitaire. Il n'y aura

donc plus de formation des enseignants au premier cycle. Les études du baccalauréat seront dans ce cas-ci exclusivement réservées aux matières à enseigner.

Sources : Fifth-year Graduate Programs approved, Scheduled to Begin Fall 1990. Ulrich H. Hardt assistant Dean, School of Education, Portland State University.

M. Kim Truong (conversation téléphonique)

TENNESSEE

"The Career Ladder Program"

L'État du Tennessee procède depuis cinq ans à la mise en œuvre d'un programme de "carrière" pour les enseignants. Jusqu'à maintenant, ce programme facultatif a attiré 39 000 enseignants sur une possibilité de 40 000.

Le "Tennessee Career Ladder Program" comporte quatre composantes : une reconnaissance des compétences par la délivrance du diplôme, un programme de suppléments salariaux, un système d'évaluation du rendement et un programme précis de perfectionnement professionnel.

Les suppléments salariaux

Un enseignant qui entreprend sa carrière doit obtenir des évaluations annuelles satisfaisantes à l'intérieur de l'école ou de la commission scolaire avant de pouvoir adhérer au programme. Depuis 1984, on exige donc quatre ans d'expérience avant l'admission.

Pour le "Career Level I", la responsabilité de l'évaluation revient à l'école. Un directeur de l'école ou une personne qu'il aura désignée est responsable de l'évaluation du rendement de l'enseignant. Une évaluation satisfaisante conduit à l'obtention d'un certificat valide pour dix ans et renouvelable. Le candidat a alors droit à un supplément salarial de 1 000 $ attribué par l'État.

Pour les diplômes "Career Level II and III", l'évaluation est menée par trois enseignants qui proviennent d'une autre école et d'une autre commission scolaire que celle où travaille le candidat. Cette évaluation, appelée "State Evaluation", devient plus complexe et vise à distinguer les bons enseignants et les enseignants exceptionnels. L'évaluation du Niveau I vise plutôt la distinction entre la compétence et l'incompétence.

La réussite de l'évaluation au "Career Level II" donne droit à un supplément versé par l'État pouvant aller jusqu'à 4 000 $. Au "Career Level III", ce montant peut même atteindre 7 000 $. Le tableau qui suit résume les suppléments salariaux accordés en fonction du diplôme obtenu.

"Career Ladder Program"

Diplôme	Années d'expérience requises	Durée	Évaluation	Contrat de travail	Supplément salarial
I	trois ans avant 1984 quatre ans après 1984	dix ans (renouvelable)	locale	dix mois	1 000 $
II	sept ans	dix ans (renouvelable)	État	dix mois	4 000 $
III	onze ans	dix ans (renouvelable)	État	dix mois	3 000 $
				onze mois	5 000 $
				douze mois	7 000 $

L'évaluation ("Level II and III")

Les indicateurs choisis pour l'évaluation du rendement des enseignants proviennent de la recherche en enseignement ("Effective Teaching") et d'une étude menée auprès des enseignants sur les compétences pertinentes à l'enseignement. On a ainsi retenu six différents types de compétences : préparation efficace; utilisation de méthodes adaptées au contenu, aux objectifs et aux élèves; utilisation de l'évaluation dans le but d'améliorer son enseignement et de rendre compte des acquis des étudiants; direction efficace des activités de la classe; maintien de son "leadership" et communication efficace.

Le système d'évaluation ainsi que les instruments utilisés visent à recueillir de diverses sources de l'information sur le rendement des enseignants. C'est ainsi que les enseignants, les directeurs d'école, les étudiants et les évaluateurs contribuent à l'évaluation.

Les instruments et les moyens utilisés pour recueillir les données de ces sources comprennent un registre des observations faites en classe lors d'au moins six séances, ainsi que trois rencontres entre l'évaluateur et l'enseignant portant sur les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves, la planification et l'enseignement en général. L'enseignant doit aussi préparer un résumé d'activités de "leadership" et de perfectionnement professionnel. Il doit également subir des tests portant sur les habiletés de communication et les connaissances en planification, en méthodes d'enseignement, en direction de la classe et en évaluation. Il doit enfin remplir le questionnaire principal. Les élèves, pour leur part, sont soumis à des questionnaires. L'équipe d'évaluation formée de trois enseignants doit par la suite en venir à un consensus sur la compétence du candidat dans les domaines mesurés. Les divers questionnaires sont administrés lors des visites des évaluateurs (une visite par évaluation), au trimestre d'automne ou à celui du printemps. Chaque évaluateur passe une journée complète à l'école.

Les enseignants responsables de l'évaluation doivent suivre un cours et se soumettre à une vérification avant d'entreprendre leurs activités. L'État du Tennessee prévoit un cours de quatre semaines pour ses évaluateurs. Pendant le trimestre où ils sont en fonction, les évaluateurs doivent en plus se rencontrer périodiquement afin de vérifier et de tenir à jour leurs acquis. Les directeurs et les enseignants responsables de l'évaluation locale ("Level I") reçoivent de leur côté de deux à cinq jours de formation offerte par l'État.

Le plan de carrière offert par le programme

Le "Tennessee Comprehensive Education Reform Act" (1984), qui a donné lieu à l'élaboration du programme, précise qu'il est important de permettre aux enseignants d'évoluer et de prendre de nouvelles responsabilités à mesure que progresse leur carrière. C'est pour cette raison que les enseignants ayant obtenu leurs diplômes des niveaux II et III ont la chance de participer à des activités qui leurs permettront d'utiliser leur potentiel, en contribuant ainsi au perfectionnement des enseignants moins expérimentés.

Parmi les activités offertes à ces enseignants ("Level II et III"), on peut en mentionner cinq principales. Premièrement, les enseignants servent d'évaluateurs pendant un an ou deux. Ils reçoivent dans ce cas un cours sur l'évaluation. Leur tâche consiste à visiter 120 classes par année et à évaluer, avec la collaboration de collègues, les enseignants désirant obtenir leur certiciat II ou III. Deuxièmement, ils peuvent aussi remplir le rôle de conseillers auprès des étudiants en probation ou au programme "Career Level I". Troisièmement, on peut leur demander de travailler à la création et à l'implantation de programmes de perfectionnement professionnel pour d'autres enseignants. Quatrièmement, leurs services peuvent être utilisés localement à des fins d'évaluation ou comme ressources pour le perfectionnement du personnel. Enfin, cinquièmement, ils peuvent élaborer et implanter des programmes

expérimentaux et innovateurs pour certains étudiants pendant la période estivale ("summer extended contract"). C'est ce type d'activités qui explique la différence dans la durée des contrats de travail présentés au tableau précédent.

Perspectives

De nombreux changements ont été requis au cours des trois dernières années, notamment dans l'évaluation du rendement des enseignants. Des travaux sont déjà en cours en vue d'améliorer les méthodes d'évaluation et de nombreux changements sont encore à prévoir.

On retrouvera en annexe la liste des États américains qui ont lancé ou qui sont en voie d'implanter des programmes de suppléments salariaux ("incentive") ou des programmes de "plan de carrière" ("Career Development" ou "Career Ladder"). On y précise également l'origine des actions entreprises : école ou État (à l'échelle locale ou gouvernementale), la source ou les sources de financement, le stade auquel en est le programme (élaboration ou implantation), et le type de programme.

Sources : Career Ladder Teacher Orientation Manual, Tennessee State Department of Education, 1988-1989.

Teacher Licensing and Career Ladder Certification: Information on Recent Changes in State Board Policies and State Laws, Tennessee State Department of Education, Office of Teacher Licensing, (1987).

Is "Paying for Performance", Changing School ? Southern Regional Education Board Career Ladder Clearing House, December 1988.

The Tennessee Career Ladder Evaluation System: How well does it work ? Russell L. French, George E. Malo, Ernest M. Rakow, April 1988.

Les trois auteurs du présent document proviennent, dans l'ordre, de l'"University of Tennessee", du "Tennessee Department of Education", et de la "Memphis State University".

COLLÈGE BELMONT - NASHVILLE
(Belmont College - Nashville)

Le Collège Belmont est un établissement qui compte environ 125 étudiants en formation en enseignement. Pour donner suite aux différents rapports publiés ces dernières années ("Holmes Group" et "Carnegie Foundation") et aux changements apportés dans la législation au Tennessee, l'établissement a décidé d'apporter des changements à ses programmes de formation.

Le baccalauréat

Des modifications ont d'abord été apportées au programme de premier cycle. Les cours pour les enseignants se destinant au primaire, tels "health" et "geography" ont été confiés aux départements responsables de ces matières. Ces cours étaient offerts à l'origine par le Département des sciences de l'éducation. Le nombre de cours en méthodes d'enseignement a été réduit afin de permettre un prolongement des stages, qui sont ainsi passés de 8 à 11 semaines. Un cours en mesure et évaluation a aussi été ajouté, de même qu'un cours combinant l'orientation de carrière ainsi que l'histoire et la philosophie en éducation. De l'information sur la recherche en enseignement a également été ajoutée au contenu des cours.

Le baccalauréat doit comprendre une majeure en éducation en plus des cours dans la matière ou les matières à enseigner.

Le stage prolongé

Pour les étudiants qui détiennent un baccalauréat, mais qui n'ont pas de majeure en éducation, le "Belmont College" offre un stage d'une année complète. Ce stage prolongé sert à la fois d'initiation à la profession ("induction") et de première année d'enseignement dans le "Tennessee's Career Ladder".

Le programme de maîtrise

Les prochains efforts de l'établissement porteront sur la révision du programme de maîtrise en éducation, afin que celui-ci offre les cours propres à la maîtrise et réponde aux exigences de délivrance des diplômes en enseignement. Le programme, de plus, comprendra un stage prolongé.

L'actuel programme de maîtrise est destiné aux enseignants déjà en fonction, mais le tiers de ceux qui s'y inscrivent n'ont pas de permis d'enseigner. C'est pour cette raison qu'un programme de maîtrise incluant la préparation à l'enseignement devra être instauré.

Source : Teacher Education Reform: A Small College's Response, Earline D. Kendall, Belmont College, August 1988.

UNIVERSITÉ DU KANSAS
(University of Kansas)

Programme de préparation à l'enseignement (cinq ans)

Ce programme comprend des cours sur trois plans : "General Education", "Teaching Fields" et "Professional Education". La première et la deuxième année du programme comportent des cours en "General Education", qui constituent les préalables aux études dans les deux autres domaines. Ces deux premières années offrent également des périodes d'observation dans diverses écoles. Les cours dans la matière à enseigner sont suivis pendant la troisième et à la quatrième année, de même que les "Professionnal Education Courses" (cours de formation professionnelle). La cinquième année est quant à elle réservée exclusivement aux cours de formation professionnelle et à un stage prolongé d'une durée d'un trimestre.

L'admission au programme fait suite aux deux premières années d'études. Les étudiants doivent alors présenter une moyenne générale acceptable et réussir les sections "Writing" et "Mathematics" du "Pre-professional Skills Test" (PPST).

Une autre demande d'admission doit être faite pour l'entrée dans la cinquième année du programme. Le schéma qui suit résume le contenu de ce programme de cinq ans.

Schéma du programme

Première et deuxième année

. cours de formation générale
. cours dans les matières à enseigner
. observation

Admission au programme

Troisième et quatrième année

. cours de préparation à l'enseignement
. cours dans les matières à enseigner

Admission à la cinquième année

Cinquième année

. cours de préparation à l'enseignement
. stage prolongé

Ordres d'enseignement

Avant même de choisir sa matière ou ses matières de spécialisation, le futur enseignant doit choisir l'ordre d'enseignement dans lequel il désire s'orienter. L'Université du Kansas offre trois choix : "Elementary" (de la maternelle à la sixième année), "Middle" (de la cinquième à la neuvième année) et "Secondary" (de la neuvième à la douzième année).

Étant donné que l'État propose une division différente des ordres d'enseignement pour la délivrance des diplômes, les candidats peuvent être appelés à enseigner à d'autres classes qu'à celles pour lesquelles ils ont été préparés. Par exemple, le "Kansas Secondary Certificate" permet d'enseigner de la septième à la douzième année, ce qui regroupe deux ordres d'enseignement selon la définition de l'université ("Middle" et "Secondary").

Source : Teacher Education Program, Department of Curriculum and Instruction, University of Kansas, 1988.

UNIVERSITÉ DE SOUTH FLORIDA
(University of South Florida)

Entente inter-États

L'État de la Floride a une entente avec 28 autres États en ce qui a trait à la reconnaissance des compétences menant à un diplôme initial. Les programmes du "College of Education" de l'Université de South Florida sont approuvés par l'État, ce qui rend possible la délivrance d'un diplôme initial en enseignement dans 28 autres États pour les étudiants ayant terminé un programme dans cet établissement.

Admission au "College of Education"

Le candidat doit avoir fait deux ans d'études postsecondaires ("College"). Des 60 unités qui doivent être accumulées, six doivent avoir été acquises en anglais, six en sciences humaines, six en mathématique, six en sciences et douze en sciences sociales (psychologie, sociologie). L'étudiant doit enfin se soumettre à des tests de compétence, dont le "College Level Academic Skills Examination" (CLAST) imposé par l'État pour la délivrance du diplôme.

"Suncoast Area Teacher Training" (SCATT)

Les étudiants les plus performants du "College of Education" ont la chance de pouvoir accroître leur expérience pratique à l'intérieur de ce programme de stages. Les candidats désirant participer à ce programme doivent avoir maintenu des résultats supérieurs à la moyenne

(3,5 sur 4), et avoir obtenu 21 ou plus au "American College Test" (ACT) ou 1000 ou plus au "Scholastic Aptitude Test" (SAT). La réussite d'un de ces deux tests fait également partie des conditions d'admission au "College of Education".

Programme de deuxième cycle (maîtrise)

Les étudiants détenteurs d'un baccalauréat, mais n'ayant pas de formation en sciences de l'éducation, peuvent s'inscire à un programme de maîtrise menant au diplôme en enseignement. L'admission à ce programme exige le maintien d'une moyenne du baccalauréat de trois sur quatre et la réussite du "Graduate Record Exam" (GRE). L'étudiant doit de plus être recommandé par un membre de la faculté où il a obtenu son baccalauréat, habituellement par le directeur.

"Projet Thrust"

L'Université assure la qualité des enseignants qu'elle forme par ses divers programmes et leurs conditions d'admission; elle offre un programme d'accès à l'enseignement pour des étudiants provenant de la population noire. Un service de consultation individuelle est offert à ces étudiants, de même que des services de conseillance (tutorat), des cours de techniques d'études et de préparation aux divers tests. Des bourses d'excellence sont aussi remises afin d'attirer les étudiants noirs doués vers la profession d'enseignant.

Activités et organismes du "College of Education"

Le "College of Education" compte plus d'une douzaine d'organismes touchant chacun un aspect particulier de l'enseignement. La "Student National Education Association", l'"Association for Childhood Education International", la "Minority Organization of Student in Education" et la "Physical Education Association" comptent parmi ces organismes qui offrent des conférences, des ressources et diverses informations touchant à différents secteurs de l'enseignement.

Sources : USF, University of South Florida, College of Education (brochure).

Suncoast Area Teacher Training : Honors Program, USF, College of Education, St-Petersburg, Sarasota, Fort Myers, Tampa (brochure).

Projet Thrust ; Where Success Begins, USF, Tampa (brochure).

We care : Accent on Learning Through Service, College of Education, USF, Tampa (brochure).

TEXAS

Nouvelle loi (Le "Bill 994")

En mai 1987, une nouvelle loi était adoptée au Texas en matière de délivrance de diplômes d'enseignement. Pour respecter les nouvelles exigences établies, les étudiants doivent avoir réussi des études universitaires de premier cycle conduisant à l'obtention d'un baccalauréat. Celui-ci doit comprendre une majeure dans une matière ou des matières à enseigner dans l'ordre d'enseignement choisi par l'étudiant.

Les changements les plus remarquables apportés par cette nouvelle loi touchent toutefois le nombre d'unités accordées pour des cours en éducation et des stages. Ces unités sont réduites à 18.

Les dispositions de la nouvelle loi entreront en vigueur le premier septembre 1991. D'ici là, les universités devront faire approuver leurs nouveaux programmes de formation en enseignement. Ce changement prévu provoque déjà de nombreux remous dans les milieux universitaires, car malgré le fait que la formation pratique des enseignants est souvent considérée comme déficiente, la nouvelle loi a pour effet de réduire encore le temps accordé aux stages.

Sources : S.B. n° 994 : An Act (photocopie) Texas Education Agency, Commission on Standards for the Teaching profession.

Doctor Patricia Storck, University of Texas at Dallas (conversation téléphonique).

UNIVERSITÉ EAST TEXAS STATE
(East Texas State University)

"General Education"

Tous les étudiants qui désirent faire carrière en enseignement doivent suivre les cours suivants afin de compléter leur formation générale :

- anglais;
- langage;
- histoire des États-Unis;
- sciences politiques
- sciences naturelles (laboratoire);
- mathématique;
- informatique et technologie;
- beaux-arts;
- cours au choix.

Tous ces cours totalisent environ 60 unités. Pour les enseignants à l'enseignement primaire, 18 unités supplémentaires doivent être acquises dans une spécialisation (matière à enseigner) ou dans une combinaison de deux ou plus de ces matières.

Cours en éducation

À l'enseignement primaire tout comme à l'enseignement secondaire, les unités accordées pour ces cours sont limitées à 18.

Enseignement primaire (18 unités)

- "Instructional Media and Technology" (1*)
- "Introduction to Teaching" (3)
- "Teaching Mathematics in the Elementary School" (2)
- "Teaching Science in the Elementary School" (2)
- "Teaching the Social Studies in the Elementary School" (2)
- "Classroom Management and Organization" (2)
- "Student Teaching in the Elementary Grades" (6)

Enseignement secondaire (18 unités)

- "Introduction to Teaching" (3)
- "Instructional Media and Technology" (1)
- "Teaching and Learning Styles" (2)
- "Secondary Curriculum and Evaluation" (2)
- "Technics of Teaching in the Secondary School" (2)
- "Microteaching and Student Teaching Preparation" (2)
- "Student Teaching in the Secondary School" (6)

---

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'unités accordées pour chaque matière.

Source : Mary Wilkerson, Director, Office of Teacher Certification, East Texas State University (lettre)

CONCLUSION

De nombreux autres États américains et plusieurs autres universités présentent de nouveaux aménagements et de nouvelles exigences semblables à ce qui est contenu dans le présent rapport. Tout comme pour les "Incentive Programs" que le lecteur peut consulter en annexe, il serait possible de bâtir un tableau incluant les 50 États, pour chacun des aspects de la formation en enseignement. Une telle tâche s'avérerait toutefois longue et ardue, et n'inclurait même pas les différences entre les établissements d'un même État.

Le contenu du rapport est limité à quelques expériences intéressances. Bien qu'il s'agisse d'un compte rendu des réformes en cours aux États-Unis, il n'exclut pas la possibilité que certains États aient agi différemment et que d'autres établissements aient présenté des projets ou des programmes différents de ceux qui ont précédé.

ANNEXE 1

BIBLIOGRAPHIE

Washington Administrative Code, Ch. 180-78, 180-79.

The Western Educator, Fall 1987, Vol. 3, n° 2.

Teacher Education of Western Washington University, School of Education, 1988.

Licensing Information for Out of State Applicants, Personnal Licensing and Placement Section, Minnesota Department of Education.

Education, University of Minnesota 1988-1989 (brochure).

English Education Postbaccalaureat Program for Teacher Licensure, 1989-1990, College of Education, University of Minnesota.

Social Studies Postbaccalaureat Program for Teacher Licensure, 1988-1989, College of Education, University of Minnesota.

Laboratory District Teacher Education Center, Mankato State University, College of Education, January 1989.

Elementary Education : Studies in Educational Alternatives, Mankato State University, College of Education, January 1989.

Undergraduate bulletin, Mankato State University, 1988-1989.

Single Subject Teaching Credential, Commission on Teacher Credentialing, State of California, 1988.

Multiple Subject Teaching Credential, Commission on Teacher Credentialing, State of California, 1988.

Multiple Subject Credential Information, California State University, Los Angeles, Division of Curriculum and Instruction.

Single Subject Teaching Credential Information, California State University, Los Angeles, Division of Curriculum and Instruction.

Teacher Standards and Practices Commission, Ch. 584, division 38, March 1988.

Graduate Level Secondary Teacher Education Program, College of Education, University of Oregon, 1989.

Graduate Level Elementary - Middle School Teacher Education Program, College of Education, University of Oregon, 1989.

Fifth-year Graduate Programs Approved, Scheduled to Begin Fall 1990, Ulrich H. Hardt assistant Dean, School of Education, Portland State University.

Career Ladder Teacher Orientation Manual, Tennessee State Department of Education, 1988-1989.

Teacher Licensing and Career Ladder Certification : Information on Recent Changes in State Board Policies and State Laws, Tennessee State Department of Education, Office of Teacher Licensing, (1987).

Is "Paying for Performance" Changing School ? Southern Regional Education Board Career Ladder Clearing House, December 1988.

The Tennessee Career Ladder Evaluation System : How Well Does it Work? Russell L. French (University of Tennessee), George E. Malo (Tennessee Department of Education), Ernest Al. Rakow (Memphis State University), April 1988

Teacher Education Reform : A Small College's Response, Earline D. Kendall, Belmont College, August 1988.

Teacher Education Program, Department of Curriculum and Instruction, University of Kansas, 1988.

USF, University of South Florida, College of Education (brochure).

Suncoast Area Teacher Training : Honors Program, USF, College of Education, St-Pertersburg, Sarasota, Fort Myers, Tampa (brochure).

Project Thrust : Where Success Begins, USF, Tampa (brochure).

We Care : Accent on Learning Through Service, College of Education, USF, Tampa (brochure).

S.B. n° 994 : An Act (photocopie), Texas Education Agency, Commission on Standards for the Teaching Profession.

Doctor Patricia Storck, University of Texas at Dallas (conversation téléphonique).

May Wilmerson, Director, Office of Teacher Certification, East Texas State University (lettre).

NTS Programs : Bulletin of Information, Educational Testing Service, 1988-1989.

California Basic Educational Skills Tests : Information Bulletin, Octobrer 1988 - August 1989.

ANNEXE 2

PERSONNES-RESSOURCES ET ORGANISMES CONSULTÉS

Washington State Superintendent of Public Instruction, Dr. John R. Swiger, Ed. Lyle (206) 753-3222

Western Washington University, Department of Education (206) 676-3313

*Washington State University, Student Education Service (509) 335-4855

*Eastern Washington University, Department of Education, Dr. Shrieves (509) 359-2237

Minnesota State Board of Education, Elementary and Secondary licensing (612) 296-2046

University of Minnesota (Minneapolis), Teacher Education College (612) 625-1550

Mankato State University, Cheryl Kalakian (undergraduate) (507) 389-1215

*Saint Cloud State University, Department of Education (612) 255-0121

California State Department of Education, Yvonne Novelli (916) 445-7254

California State University (Los Angeles), Education Department, Mary-Lou Ochoa (213) 343-4300

---

* Non incluse dans le rapport.

Oregon State Board of Education, Valery Rosenberg (certification) (503) 378-3586

University of Oregon, Sarah Robinson (503) 686-5425

Portland State University, Kim Truong (503) 229-4621

*Oregon State University, Bill Harp (503) 754-4841

Tennessee State Board of Education, Certification, Mary Neill Jones (615) 741-2963

Belmont College, Department of Education, Dr. Kendall (615) 383-7001

*Tennessee State University, Teacher Education (615) 320-3163

*Vandebuilt University, Department of Learning and Teaching, Professor Myers (615) 322-7311

*Kansas State Board of Education (913) 296-3201

University of Kansas, School of Education (913) 864-3726

*Florida State Board of Education, Certification (305) 347-7200

University of South Florida, Dean's Office (813) 974-3400

*Florida State University, Dr. Diana Scott (904) 644-5458

*University of Florida, Teacher Certification Service (904) 488-2317

Texas State Education Agency, Commission on Standard, Dr. Edward M. Vodicka (512) 463-9327

---

* Non incluse dans le rapport

University of Texas (Dallas) Dr. Patricia Storck (214) 690-2111

East Texas State University, Dean's Office, Mary Wilkerson (214) 886-5172

*Midwestern State University (817) 692-6611

PERSONNES-RESSOURCES ET ORGANISMES D'AUTRES ÉTATS NON INCLUS DANS LE RAPPORT

Michigan State Department of Education, Office of Teachers Certification, Robert Trezise (517) 373-1926

Center for Research on Learning and Teaching (Michigan) (313) 763-0161

Alabama State Board of Education (205) 261-5290

---

* Non incluse dans le rapport

ANNEXE 3

The "National Teacher Examination" (NTE)

L'"Educational Testing Service" voit à la conception et à l'administration des "NTE". Ces examens sont normalisés et fournissent une mesure objective des acquis des étudiants qui commencent ou terminent un programme de formation en enseignement.

Ces examens se divisent tous en deux grandes parties. Il y a d'abord une partie commune appelée "Core Battery Tests". Cette section comprend trois tests : les habiletés de communication, les connaissances générales et les connaissances professionnelles. La deuxième partie s'appelle "The Specialty Area Tests". On vise ici à vérifier la connaissance du contenu et des méthodes d'enseignement d'une discipline en particulier, ou d'un ensemble de disciplines dans le cas de l'élémentaire.

Les "NTE" offrent une possibilité de 41 "Specialty Area Tests", ce qui s'étend à l'ensemble des possibilités d'enseignement et de types de diplômes.

Source : NTE PROGRAMS : Bulletin of Information, Educational Testing Service, 1988-1989.

ANNEXE 4

La "California Basic Educational Skills Test" (CBEST)

Ce test vise à vérifier les connaissances et les habiletés des candidats en lecture, en écriture et en mathématique. Il est utilisé en Californie et en Orégon depuis 1985.

Des résultats séparés sont donnés pour chacune des trois sections du test (lecture, écriture et mathématique). Le "CBEST" donne une vue d'ensemble des forces et des faiblesses des candidats dans chacun des trois domaines mentionnés. Il ne mesure pas les habiletés ou les prédispositions à l'enseignement.

Source : California basic Educational Skills Test : Information Bulletin, October 1988 - August 1989.

ANNEXE 5

INCENTIVE PROGRAMS — 1988

	Local Initiative Only	Pilots with State Funding and/or Assistance	Full Implementation of State Program	State Program Under Development	Discussion No Legislative Action Pending	Type of Program
Alabama						
Alaska	X					Teacher Incentive
Arizona		X				Career Ladder
Arkansas						Career Development
California		(Not funded)	X			Mentor Teacher
Colorado		X(1)		X(2) (Not funded)		(1) Teacher Incentive (2) Teacher/School Incentive
Connecticut				X		Teacher Incentive
Delaware		X				Career Development
Florida			X			School Incentive
Georgia		X				Career Ladder
Hawaii				X		Mentor Teacher
Idaho				(Not funded)		Career Compensation
Illinois		X				Teacher Incentive
Indiana			X(1)	X(2)		(1) Mentor Teacher (2) Career Ladder/ Development
Iowa			X			Teacher Incentive
Kansas	X					Teacher Incentive
Kentucky		(Completed in 1987)				Career Ladder
Louisiana				X		Career Options/ School Incentive
Maine			X			Tiered Certification Incentive
Maryland	X					Career Development Incentive
Massachusetts			X(1)	X(2)		(1) Teacher Incentive (2) Mentor Teacher
Michigan	X					Teacher Incentive
Minnesota	X(1)	X(2)				(1) Teacher Incentive (2) Mentor Teacher
Mississippi			X			Teacher Incentive
Missouri			X			Career Ladder
Montana	X					Teacher Incentive
Nebraska						
Nevada						
New Hampshire	X					Teacher Incentive
New Jersey			X			Teacher Incentive
New Mexico					X	
New York			X			Teacher Incentive
North Carolina		X				Career Ladder
North Dakota						
Ohio		X				Career Development
Oklahoma	X					Teacher Incentive
Oregon		X				Career Development Mentor Teacher
Pennsylvania		X(1)	X(2)		X(3)	(1) Career Development (2) Career Development/ Mentor Teacher (3) Teacher Incentive
Rhode Island		(Under consideration)				Mentor Teacher
South Carolina		X(2)	X(1) X(3)			(1) Teacher Incentive (2) Principal Incentive (3) School Incentive
South Dakota			X			Mentor Teacher
Tennessee			X			Career Ladder
Texas			X			Career Ladder
Utah						
Vermont						
Virginia	X	(Complete in 1988)				Career Ladder/ Teacher Incentive
Washington			X			Mentor Teacher
West Virginia					X	Teacher Incentive
Wisconsin						Mentor Teacher
Wyoming	X					Career Ladder/ Teacher Incentive

Southern Regional Education Board